

Dulce Eneia Barreto Barros

“Estereótipos de género no brincar de crianças no Pré-escolar”

Trabalho científico apresentado ao Uni-cv
Para obtenção do grau de Licenciatura em
Educação de Infância, sob a orientação da
Professora Mestre Eurídice Amarante.

Aprovado pelos membros do Júri, e Homologado pelo Reitor da Universidade de Cabo Verde, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Educação de Infância

O Júri

Praia, _____ de _____ de _____

Dedicatória

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Augusto Barros e Aguinalda Carvalho Barreto pela força, dedicação e incentivo durante essa caminhada em fim sem palavras para agradecer.

Dedico também ao meu filho Hércules Augusto e ao meu marido Herculano Baessa a quem mudaram a minha vida radicalmente.

Agradecimentos

Agradeço em especial à minha orientadora, Mestre Eurídice Amarante, para quem pelas suas sábias orientações, paciência, obrigada pelo apoio, incentivo e pela presença constante.

Agradeço ao jardim pokemon, às crianças e às educadoras pela permissão e colaboração que possibilitou a realização desse trabalho, sem o qual seria difícil o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço aos meus familiares, em particular aos meus pais Augusto Barros e Aguinalda Carvalho pela amizade constante e pelo apoio total que me deram durante essa longa caminhada sempre nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus queridos colegas, que sempre mostraram a boa vontade em me ajudar, pela força e incentivo nos momentos mais difíceis, ouvir as minhas inquietações.

Agradeço em particular ao meu filho querido, Hércules Augusto como pessoa da mais especial e precioso que tenho nesta vida, e que contribuí para aumentar a minha auto estima e auto confiança para encarar os desafios da vida, pela compreensão, reclamações de falta de paciência, atenção e cuidados que muitas vezes não me foi permitido dar-lhe pelo excesso de tarefa. Obrigada meu filho por todas as reclamações de falta de tempo.

Agradeço especialmente ao meu marido, Herculano Baessa para quem palavras não alcançaram a dimensão da minha gratidão, obrigada por tudo, pelo apoio incondicional, em que a simples presença me confortou. Muitíssimo obrigada pelo todo tipo de apoio, psicológico, moral, financeiro e outros.

Expresso sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para o desenvolvimento e orientação deste trabalho de conclusão do grau de licenciatura no referido curso.

Índice Geral

Índice Geral.....	5
Capítulo I – Introdução.....	7
Justificativa	8
Perguntas de partida	9
Objectivos:.....	9
Objectivo geral.....	9
Objectivos específicos	9
Capítulo II – Enquadramento Teórico	10
2.1- Origem do conceito Género.....	10
2.2- Definição do Género.....	11
2.3 Desenvolvimento do papel dos sexos ou sexual.....	12
2.4 Papéis sexuais: As expectativas sociais sobre os homens e as mulheres (meninos e meninas).	13
2.5 Desenvolvimento dos conceitos de género e conhecimento do papel dos sexos.	16
2.6 As diferenças Psicológicas dos sexos.	18
2.7. As brincadeiras entre crianças do mesmo sexo.....	20
2.7.1 Influências sociais sobre o comportamento sexual tipificado.....	21
2.8 A formação dos géneros por parte das crianças.	24
2.8.1 Influência de brincar na formação do género.....	26
2.8.2 A influência da brincadeira na socialização da criança.....	28
2.9 Importância do pré-escolar para o desenvolvimento integral das crianças..	31
2.10 Importância do brincar como meio facilitador do desenvolvimento na idade pré-escolar.	32
2.10.1 O brincar e a criança.....	32
Capítulo III – Caracterização do sistema Educativo Caboverdiano	35
3.1. Organização e objectivo do sistema educativo Caboverdiano	35
3.2. As Orientações Curriculares para a Educação pré – escolar	37
3.3 Organização do contexto educativo	38
3.3.1 Jardim-de-infância	38
3.3.2 Organização do espaço	38
3.5. Princípios básicos da educação de infância.....	39
Capítulo IV – Estudo de Caso	41
4.1Sujeitos da Pesquisa	43
4.2 Caracterização geral do jardim.....	43
4.2.1 Instalação e equipamento.....	43
4.2.2 Recursos físicos	43
4.2.3 Horário de funcionamento	44

4.2.4 Recursos humanos	44
4.2.5 Caracterização da sala de actividades	44
4.3 Recolha e tratamento da informação	44
4.5 Instrumentos para a Colecta de Dados.....	45
a) Entrevistas	46
b) Observações	46
Capítulo V - Análise dos resultados	48
5.1 Descrição das actividades observadas:.....	48
5.2 Análise das actividades de acordo com os momentos:	55
5.3. Análises das entrevistas feitas com as monitoras:	59
Capítulo VI - Conclusão, recomendações, sugestões e limitações do estudo.....	63
Recomendações e Sugestões:	66
Referência Bibliográficas	68

Capítulo I – Introdução

No presente estudo abordaremos o conceito de género como resultado de uma transformação social, cultural e política que foi tendo lugar nas relações entre meninos e meninas, marcadas ainda por uma profunda desigualdade a favor dos homens. Esta abordagem vem sendo divulgada em cabo verde, desde 1994, pelo instituto da condição feminina (ICF¹), sendo actualmente designado instituto caboverdiano para igualdade e equidade de género (ICIEG²), cujas estratégias passa pelo reconhecimento da igualdade de género entre os sexos, tendo como horizonte a existência, em Cabo verde de uma comunidade igualitária e democrática em termos de oportunidades. (Constituição da república (1999).

É fácil perceber, mesmo tendo sido já definido por vários autores, que os papéis atribuídos a meninos e meninas, mulheres e homens, estão condicionados por um conjunto de factores socialmente adaptadas e constituídos pelos nossos antepassados. Na sociedade contemporânea deparamos com vários tipos de preconceitos ou crenças, que de uma forma ou de outra contribuem e impedem mudanças comportamentais nos sexos, dos processos de socialização transmitidas de gerações em gerações e aceites por elas mesmas.

Pois são hábitos que todos nós recebemos quotidianamente dos familiares e antepassados produzindo-os com naturalidade, isto porque os nossos próprios valores culturais e sociais desaconselham, ou mesmo proíbem os meninos de brincarem com bonecas ou meninas de jogarem a bola. Segundo o velho ditado que “pari fêmea” é “p

¹ Instituto de Condições Feminina

² Instituto Cabo-verdiano para Igualdade e Equidade de Género

aba sirbi mundo” e que “pari matcho” é “pa ba sirbi rei” (Género, Mulher e política ICF, 2002).

Nesta perspectiva a questão do sexo passa a ser incluída neste projecto, afinal, o tema esta ligada às noções de masculino e feminino, facilitando o processo de socialização da criança. Como depreendemos a natureza não é responsável pelas diferenças de comportamentos e de lugares que o homem e a mulher ocupam na sociedade e nas relações humanas.

Justificativa

A escolha do tema deve-se a problemática de preconceito existente na nossa sociedade, em relação aos brinquedos utilizado pelas crianças onde algumas educadoras de infância, e muitos pais, proíbem as meninas de brincarem com carro de jogar bola e os meninos de brincarem com bonecas.

Hoje em dia os papéis atribuídos a meninas e meninos estão condicionados por um conjunto de factores socialmente construídos. No quotidiano deparamos com práticas que evidenciam resistência a mudanças, resultante de preconceitos e crenças diversas, de condicionalismos históricos culturais que marcaram épocas e gerações e puseram como valores dominantes e factos sociais aceites.

A abordagem das questões e o tratamento dos problemas que se colocam em torno do género, não tem sido matéria fácil ao longo dos tempos, onde quer que situemos, seja em Cabo verde ou em qualquer outra parte do mundo. Para avaliar o grau de dificuldade, bastará recordar o modelo dominante que existia em Cabo verde no período colonial em que durante os séculos, atribui à mulher um estatuto de menoridade e de dependência em relação ao homem, foi atribuído à mulher um papel doméstico, sendo ela responsável pelos filhos, casa, entre outros, restando aos homens o papel de detentor do poder, de acordo com a constituição da república de Cabo verde, 1999 não há submissão de um sexo sobre outro, visto que ambos possuem os mesmos direitos.

A desigualdade entre homem e mulher na nossa sociedade constitui uma realidade, visto que, as crianças que nascem com sexo masculino são criados para se tornarem homens e as que nascem com sexo fêmea são socializadas para se comportarem como mulheres, embora o oposto pode ocorrer esporadicamente. (Género, Mulher e política, ICF 2002)

Um outro motivo para a realização deste estudo deve-se a necessidade de desmistificar esta questão de estereótipo do género, na nossa sociedade, e para isso devemos começar com a educação no pré escolar, por ser considerada a base para a educação posterior.

Perguntas de partida

- Como o jardim-de-infância pode contribuir para transmitir as relações de género?
- Qual é a contribuição do educador para o estereótipo de género?

Objectivos:

Objectivo geral

- Analisar a problemática do estereótipo de género no brincar de crianças no pré-escolar.

Objectivos específicos

- Saber como o jardim-de-infância tem contribuído na discriminação de igualdade de género;
- Conhecer alguns factores que influenciam a desigualdade de género;
- Analisar a problemática da desigualdade entre meninos e meninas na infância;

Capítulo II – Enquadramento Teórico

O presente estudo foi realizado com base nas diferenças no brincar das crianças pré-escolar na perspectiva de género. Para a realização dessa investigação, definiram-se como público-alvo as crianças do jardim Pokemon situado em Palmarejo.

Assim torna-se mais necessário a compreensão de género, em nossas análises sobre vários pontos de vistas e perspectivas diferentes, pelo facto de se traduzir os meandros da configuração das atribuições do que é de masculino e o que é de feminino, presente nos caracteres pessoais (louro, 1996: 101)

2.1- Origem do conceito Género

O termo género surge para designar as relações entre homens e mulheres e foi introduzido na língua actual nas décadas de 1970 e 80, ele surge como resultado da grande transformação social, cultural e política que foi tendo lugar nas relações entre os dois sexos, até então marcadas por uma profunda desigualdade em benefício dos homens. (ICF, 2002). Mas não obstante, esta categoria de análise foi criada por um grupo de estudantes feministas da universidade de Sussex, na Inglaterra durante os anos 70, através de um projecto chamado “*continua subordinação das mulheres*” com o desígnio de analisar como as pessoas são socializadas para ter comportamentos diferenciados pelo facto de terem nascido macho ou fêmea. (Scott, 1995)

De acordo com Simião, (2000:4) o termo “género” surge na academia em substituição ao termo “mulher” num momento em que o movimento feminista buscava desnaturalizar a condição da mulher na sociedade, onde as mulheres não eram bem aceites. Ainda o autor argumenta que nesse sentido era preciso encontrar conceitos que

permitissem diferenciar aquilo que as mulheres tinham de natural permanente e igual em todas as épocas e culturas (sexo) daquilo que dava base para a discriminação e, por ser socialmente constituído, variava de sociedade para sociedade e podia mudar com o tempo.

2.2- Definição do Género

Scott define (1996:15) *género foi definido como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças de poder entendidas entre os sexos, e é a forma primeira de significar relações de poder. Ainda o autor destaca que género tem de ser redefinido e reestruturado em conjunto com uma visão de igualdade política social que abrange não só sexo, mas também a classe e a raça.*

Bourdieu (1999) sinaliza um avanço significativo do conhecimento da problemática de género, em especial dos mecanismos de dominação. *Este conceito de dominação masculina proposta por esse autor, trabalha com ideia de que na estrutura de género, os papéis do homem e da mulher se dão de extremamente diferenciada.*

A dominação masculina é o resultado de um longo processo histórico de socialização que tem por objectivo incorporar nos indivíduos, ainda crianças e através da família e das instituições, os hábitos masculina e feminina.

Ao contrario da palavra sexo que é um conceito biológico, o termo género pretende abarcar os vários aspectos do relacionamento entre os seres humanos, o social, o cultural, o político o ideológico e o económico etc.

Os estudiosos do fenómeno género procuraram identificar e compreender as causas que levaram uma desigualdade de direitos entre os seres humanos, chegaram a conclusão que essa desigualdade não é natural, ela foi sendo criada e incentivada ao longo do tempo. (ICF, 2002)

Género refere -se aos papéis sociais diferenciados que definem os homens e as mulheres dentro de um contexto cultural específico, é o modo como as sociedades nos vêem, pensam das pessoas do sexo masculino e das do sexo feminino. (ICF, 2002)

Não nascemos mulheres ou homens, tornamo-nos mulheres ou homem, o que se considera como comportamento apropriado para ambos os sexos varia de cultura para cultura. (UNESCO)

2.3 Desenvolvimento do papel dos sexos ou sexual.

Para Schaffer (1996), género é um aspecto essencial de auto conceito de um indivíduo, é predominante em qualquer avaliação feita a outro indivíduo.

No final da primeira infância, as crianças já conseguem distinguir os rostos através do género.

- Por volta de dois anos, elas classificam-se verbalmente aos outros como masculinos e femininos.
- Verifica-se a estereótipificação do sexo por parte das crianças na escolha dos brinquedos por volta de 2 ou 3 anos, a partir desta idade preferem brincar com parceiros do mesmo sexo.
- Por volta de 3 ou 4 anos, as crianças começam a desenvolver alguns estereótipos rígidos quanto a ocupações (médico ou enfermeira) e às actividades (reparar automóvel ou cozinhar). (Schaffer, 1996)

Segundo Feldman (2001), habitualmente depois do nascimento de um bebé fazem algumas exclamações “é uma menina ” “é um menino” mas as consequências de nascer com órgãos sexuais masculino ou feminino prolonga-se muito além do nascimento, na maneira como outros nos vêem e a maneira como nós próprios nos vemos, baseiam-se em larga medida na classificação feita pela sociedade de sermos mulheres ou homens.

O género é o sentimento de sentir-se homem ou mulher. Existe uma grande sobreposição entre os conceitos de sexo e género, eles não são a mesma coisa, isto é sexo refere-se regularmente a anatomia sexual e ao comportamento sexual, enquanto género refere-se regularmente à percepção de masculinidade ou feminidade relacionada com a pertença a um dos dois grupos numa dada sociedade. (Feldman 2001) Ao longo do período pré-escolar, a criança constrói o processo que conduz à identidade sexual e ao desenvolvimento dos papéis sexuais.

2.4 Papéis sexuais: As expectativas sociais sobre os homens e as mulheres (meninos e meninas).

Os papéis sexuais são conjuntos de expectativas determinadas por uma sociedade apontando quais são os comportamentos adequados para os homens e para as mulheres se os papéis de ambos os sexos são equivalentes, teriam menos impacto nas nossas vidas, contudo as expectativas sobre os homens mulheres retardam significativamente, o que por vezes resulta em favoritismo comparativamente a um dos sexos. (Feldman, 2001)

Segundo o mesmo autor, os estereótipos sobre os papéis sexuais reflectem-se no sexismo, ou seja, nas atitudes e no comportamento em relação a uma pessoa com base no seu género sexual. As pessoas nas sociedades ocidentais possuem regularmente estereótipos muito bem definidos sobre os homens e as mulheres, predominam independentemente da idade, do estatuto económico e da origem social e educacional.

Os homens são visto como possuindo traços envolvendo a competência, tais como independência, objectividade e competitividade, contrastando as mulheres visam a ser como possuidoras de traços que envolvem o calor e a expressividade, como a gentileza e a consciência dos sentimentos dos outros.

Na nossa sociedade a competência é tradicionalmente mais apreciada do que a empatia, expressividade, as diferenças percepcionadas entre homens e mulheres são oblíquas em favor dos homens. (Feldman, 2001)

Willians & Best (1990), fizeram um estudo com 25 nações diferentes onde encontraram uma notável semelhança no conteúdo dos estereótipos sexuais, as mulheres eram vistas como sentimentais, submissas, medrosa e supersticiosas enquanto os homens eram distritos como aventureiros, fortes, corajoso e independentes. (Feldman, 2001)

“A igualdade de género é, portanto, a valorização igualitária pela sociedade das semelhanças e das diferenças entre as mulheres e os homens, bem como dos papéis diversos que desempenham” (Labour, 1992:81, op cit Fortes 2007)

Quinteito (1993), aponta que parte dos homens e das mulheres são resistentes, as mudanças de concepção a cerca da relação de género, e contrários a nova forma de relacionamento, enquanto outros tentam uma nova relação e um novo olhar para relação de género, os igualitários. Estes são capazes de estabelecer o diálogo entre si para fazer da vida pública e privada, espaços onde se sintam bem e atraente para si, para os filhos e filhas, por isso, é crescente a tendência igualitária (Wolfe, 1993 op cit)

É desde a infância, no espaço familiar, que se constroem a masculinidades e feminilidades. Na situação familiar, quando a criança observa que o entendimento é buscado por seus pais, não vê mais os pais mandando e a mãe, submissamente obedecendo, mais dois centros de poder que, apesar de deferentes, actuam com igual dignidade. O menino alia-se ao pai, mas não mais se identifica com um prepotente, não tem mais medo mortal de expressar seu afecto com os outros. (Mauro, 1992, op cit)

O local que se averigua maior democratização com os filhos é na família e observar-se em geral, que há um valor dado a igualdade entre o género e continuada transformação na direcção mais simétrica harmónica da relação de género independentemente da religião, pois as diferenças de espaços estão cada vez mais frágeis nesta questão. (Costa, 1992 e Almeida, 1996, op cit 2007).

O que foi sublinhado anteriormente, mostra que a família é responsável pela socialização primária porque é através deste processo que o indivíduo vai interiorizar as normas, regras e crenças, daí que a sociedade possui os seus mecanismos para a transmissão desses valores, crenças e normas que servem de base a relacionamento dos indivíduos numa sociedade.

Neste processo ou fase de vida, as crianças aprendem com os adultos, os primeiros valores, as primeiras atitudes frente aos outros e a si, por isso, a situação é culpável pela socialização primária das novas gerações. A socialização primária é o fundamento subjectivo que será parâmetro para as orientações na vida. (Berger et Luckam, 1976).

por isso, no que diz respeito as concepções apreendidas sobre a relação de género, são possíveis de transformações. (Mead, 1972 op cit)

Segundo Almeida (2003), todas as diferenças entre homens e mulheres são atribuíveis à natureza, ou ao que pensava serem atributos naturais. As mulheres são consideradas passivas sexualmente desinteressadas, enquanto os homens são considerados activos, sexualmente vorazes, eles são naturalmente agressivos e elas conciliadoras.

Hoje nas sociedades ocidentais, as mulheres estão a desempenharem muitas funções que antigamente eram atribuídas só aos homens, isto não quer dizer que as mulheres não desempenhavam nenhuma actividade, mais certas actividades não eram consideradas socialmente adequadas para mulheres.

No início para desfazer esses erros, muitos autores principalmente as autoras começaram a utilizar a distinção entre sexo e género.

Diferença de sexo, refere-se às diferenças, físicas e biológicas, o sexo que distingue homens e mulheres, distinção geneticamente estabelecida e universal, enquanto que diferenças de género as que referem dimensões psicológicas, sociais e culturais que distingue o masculino do feminino. (op cit, 2003).

O aparecimento de género nas ciências sociais, teve o mérito de permitir classificar as diferenças entre o biológico e o social. Ao utiliza-lo temos que aprender o que é masculino e feminino. (op cit 2003)

Segundo o mesmo autor existem teóricos que afirmam que o comportamento agressivo dos homens, está relacionado com as diferenças biológicas entre ambos os sexos, por isso é o homem quem vai a caça e faz a guerra.

Outros autores argumentam que há grande diferença a nível da agressividade entre homens de culturas diferentes, não está confirmado que a agressividade depende dos mecanismos biológicos. As mulheres ocupam grande parte do seu tempo em tarefas relacionado com a maternidade por isso elas dedicam menos nas outras tarefas. (op cit 2003).

Como não existe natureza humana fora da cultura, a diferença sexual anatómica não pode mais ser pensada isolada do contexto cultural no qual sempre está imersa ou seja

falar de relações de género é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e cultura. (Scott, 1995)

Segundo o mesmo autor a diferença biológica é apenas um ponto de partido para a construção social do que é ser homem ou mulher, o sexo é atribuído biológico, enquanto o género é uma construção social e histórica. A noção de género, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino. É importante enfatizar esta distinção de conceitos biológicos e culturais, porque como não se trata de fenómeno meramente biológico, podemos constatar que ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou ser mulher ao longo da história e diferentes religiões e culturas, dessa maneira se as relações homens e mulheres são fenómenos culturais, então podem ser remodelada, nesse sentido a educação desempenha um papel muito importante. O que parece marcar a diferença ao longo do desenvolvimento da criança é o género que os pais decidem que os seus filhos assumem. (op cit, 1995).

Garfinkel (1967), estudou o caso de “Agnes” uma criança educada como rapaz, mas que possui traços biológicos femininos, que mais tarde quis mudar a sua aparência externa para feminino, isso foi muito difícil para essa criança. Este estudo mostra que as aprendizagens acerca do género acontecem desde os primeiros anos de vida da criança, de modo inconsciente, antes de se identificar como rapaz ou como rapariga. Ela por volta de dois anos começa a saber o que é género. Existe um conjunto de indícios que não são orais para lidar com crianças, a maneira de vestir, o penteado, nos cheiros dos cosméticos e dos perfumes, aí começa a saber se é rapaz ou rapariga e a categorizar os outros. Almeida (2003).

2.5 Desenvolvimento dos conceitos de género e conhecimento do papel dos sexos.

Ao trocar o desenvolvimento das diferenças dos sexos devemos examinar três tópicos:

- O emergir dos conceitos do género,
- A aquisição do conhecimento do papel dos sexos e o relacionamento entre a compreensão da tipificação dos sexos,

- O comportamento sexualmente tipificado

Slabey & Frey (1975), citados por Schaffer 1996:224, demonstraram que “o primeiro conceito a seguir é a identidade do género, nomeadamente a capacidade de rotular correctamente eu e os outros como masculino e feminino”.

A partir dos dezoito meses de vida, as crianças já distinguem algumas das características especialmente cabelos e vestuários que diferenciam os sexos, e a partir dos dois anos de idade perante um retrato de um rapaz ou de uma rapariga, elas conseguem distinguir qual dos retratos é ela, pouco tempo depois elas são capazes de dizer se elas são menino ou menina através das características físicas acima mencionada. (op cit). O segundo passo é a estabilidade de género, quando a criança compreende que o sexo de um indivíduo não muda, que permanece por toda a vida. Schaffer (1996)

Segundo com o mesmo autor (1996), O terceiro passo é a consciência do género, este é dado mais tarde, após 6 ou 7 anos, a verificação que a qualidade de ser masculino ou feminino não se altera, mesmo que uma rapariga corta o cabelo e usa roupas de rapaz não deixa de ser rapariga, assim as crianças compreendem que o sexo de um indivíduo é constante ao longo do tempo e constante através de situações. Os conceitos de género da criança envolvem a compreensão da identidade, a estabilidade e a constância do sexo de um indivíduo, estes três aspectos desenvolvem-se por esta ordem ao longo dos primeiros 6 a 7 anos de vida.

Entretanto o conhecimento do papel do sexo, isto é, saber como os sexos se devem comportar, isso se verifica a partir de dois anos.

Foram feitas algumas perguntas às crianças com idade compreendida entre 2 anos e meio e os 3 anos e meio, quem deveria desempenhar tais actividades, se é um rapaz ou uma menina, essas provas demonstraram que mesmo as crianças muito pequenas já têm ideias definidas quais eram apropriadas para meninos e quais eram para meninas. (Schaffer, 1996)

De acordo com a investigação feita pelos autores Bell et al 1977, citado por Schaffer com crianças de 5 e os 11 anos de idade em três países diferentes (EUA, Inglaterra, Irlanda) “os estereótipos masculinos desenvolviam-se a um ritmo mais rápido do que os estereótipos femininos, talvez devido à mais ênfase que a nossa sociedade coloca na

concordância masculina às esperanças dominantes e à maior liberdade possibilitada às mulheres na definição da sua função”. Bell et al (1977), citado por Schaffer, (1996: 226).

Segundo Schaffer (1996), citando Katz e Ksansuack (1994), as crianças mais velhas tornam-se flexível nas suas tendências, enquanto as mais novas consideram as regras sobre comportamento de requisitos absoluto, por isso elas são muito intolerante nas actividades com misturas de sexos, as mais velhas compreendem que as regras são apenas convenções sociais e logo, aceitam conceitos mais flexíveis e menos estereotipados.

De acordo com Perry, White et al. (1984), op cit 1996, foram testadas as crianças de 2 e de 5 anos pelo conhecimento dos estereótipos do papel dos sexos e pelas actividades sexualmente tipificadas, verificou-se que nos rapazes o conhecimento estava retardado em cerca de 1 ano relativamente ao conhecimento das preferências, enquanto nas raparigas as tendências eram menos claras.

De acordo com autores Perry & Bussey 1979, op cit 1996, disseram que os estereótipos sexuais podem desempenhar um papel relevante nas opções académicas, a noção de que a disciplina de “matemática não é para as raparigas” é sem dúvida que tem impossibilitado muitas raparigas de estudar esta disciplina, efectuando a sua auto percepção e as suas preferências.

Os estereótipos sexuais são de forma de esquema, passam a orientar a acção de modo a que a criança comporte em concordância com os padrões aprendidos e com as expectativas sociais. (Schaffer, 1996)

2.6 As diferenças Psicológicas dos sexos.

O desenvolvimento das diferenças sexuais psicológicas tem sido investigado segundo Schaffer em três áreas:

- As preferências por determinados brinquedos e actividades lúdicas;
- O desenvolvimento das características da personalidade;

- A escolha de parceiros de brincadeira.

Todas elas revelam diferenciação de acordo com o sexo, a partir da idade pré-escolar, embora mais evidente nos rapazes do que nas raparigas. (Schaffer, 1996: 219)

Segundo Brien & Huston (1985), op cit (1996), os rapazes preferem brincar com caminhões, blocos e armas, enquanto as raparigas tendem brincar com bonecas, brinquedos delicados e artigos domésticos.

Weinraub et al, 1984 citado pelo mesmo autor, comprovaram num estudo onde foram fornecidos pelos adultos conjuntos de materiais lúdicos, com brinquedos ditos masculinos, femininos e neutros, para as crianças com idades compreendidas entre 1 e 3 anos, entre os rapazes, verificou tendência na escolha de brinquedos masculinos, mesmos nos mais novos, enquanto para as raparigas, a aquisição de um modelo de jogo do mesmo sexo era um método mais progressivo que se tornava cada vez mais evidente. Antes dos 3 anos de idade, era visível em ambos os sexos um padrão distinto de jogo, só mais tarde é que as crianças se apercebem que alguns dos brinquedos são designados mais adequados para um sexo do que para outro.

De acordo com os autores (Blakemore, La Rue & Olejnik, (1979). citado por Schaffer (1996), as raparigas propendem mais a brincar com brinquedos masculinos do que os rapazes com brinquedos femininos, isso é mais um indício de uma tipificação marcada no desenvolvimento inicial das raparigas

Schaffer (1996), citando Richardson *et al* (1982) afirmam que mesmos durante uma pesquisa verificaram que os brinquedos pedidos pelas crianças de faixa etária entre 5 aos 10 anos de idade revelaram um efeito claro da tipificação dos sexos, isso porque muitas raparigas desejavam qualquer tipo de veículo enquanto que, os rapazes que desejavam bonecos eram muito poucos.

Esse estudo revelou que um maior número de raparigas do que dos rapazes preferiam artigos do sexo oposto. As características masculinas são mais valorizadas, por isso, eles estão sujeitos a uma maior pressão do que as raparigas para corresponderem aos estereótipos culturais.

Os rapazes tendem a ser mais activos e agressivos, enquanto que as meninas são mais passivas e protectoras, por conseguinte ambos os sexos escolhem os brinquedos que melhor lhes satisfazem essas tendências comportamentais.

A partir de 2 ou 3 anos os rapazes revelaram um maior consistência do que as raparigas num comportamento agressivo, isto pode manifestar nos jogos de lutas, nas brigas na agressividade verbal e física. (Schaffer 1996)

De acordo com Golombok & Fivush (1994, 1996), op cit (1996) a maior agressividade masculina e possivelmente, um maior nível de actividade, talvez não causa que rapazes e raparigas escolham brinquedos e se desempenham actividades lúdicas que reflectem as respectivas tendências.

2.7. As brincadeiras entre crianças do mesmo sexo.

Não podemos ter uma resposta segura e, embora Maccoby & Jacklin (1987), op cit Schaffer (1996) apresentaram várias possibilidades, chegaram à conclusão que um factor a ter em consideração é a característica da personalidade que tendem a diferenciar os sexos, ou seja a agressividade e o nível de actividade. Estes dois traços característicos, em conjunto, podem produzir uma incompatibilidade de estilos de brincadeira. As crianças preferem brincar com outras do mesmo sexo, do mesmo modo que escolhem os brinquedos que adaptam a estas tendências e com quais se sentem confortáveis, não é surpresa que grupos de rapazes ou raparigas tendem a desenvolver estilos de interacção muito diferente, os rapazes gostam de brigas e tentam estabelecer relações de domínio, as raparigas tem preferência por maneiras mais calmas e igualitária.

“Nos grupos masculinos é possível observar uma influência de comandos, ameaças, acessos de arrogância e não bondade, a troca de voz e o reconhecimento dos auxílios das outras são frequente, esta diferença prolonga-se até à adolescência”. (Schaffer, 1996:223)

2.7.1 Influências sociais sobre o comportamento sexual tipificado.

No social: As manifestações das diferenças de género no contexto social começam muito cedo, desde o momento do nascimento, com os rapazes envoltos em cobertores azuis, e as meninas em cobertores rosa, a maioria dos pais propicia ambientes com diferenças importantes de acordo com o género da criança, isto porque são entregues diferentes brinquedos aos rapazes e às raparigas, os pais fazem brincadeiras mais duras com os rapazes do que com as meninas. Embora a extensão das diferenças de comportamento dos pais de rapazes e raparigas possa não ser grande, mas é claro que os adultos tratam as crianças diferentemente conforme o seu género. (Power, 1981 et al citado por (Feldman, 2001).

McDonald et al 1989, citado por Feldman (2001), afirmaram que os pais não são os únicos que propiciam as experiências de socialização para as crianças, a sociedade como um todo comunica mensagens claras às crianças ao longo do seu crescimento, os livros para as crianças ilustram tradicionalmente as raparigas de uma maneira de acordo com os estereótipos, enquanto os rapazes são apresentados em papéis mais de ordem físico e orientados para a acção.

Martin, et al (1987), disseram que os estereótipos entre ambos os sexos visam a ser notavelmente persistentes, apesar de o número de mulheres no mercado de trabalho ter aumentado muito nas últimas décadas e de o movimento feminino ter tido uma influência desenvolvida, os estereótipos sobre as características pessoais dos homens e das mulheres não mostraram grandes diferenças. (Feldman, 2001)

A compreensão do conceito género permite reconhecer os papéis e os valores atribuídos a homens e mulheres bem como as regras de comportamentos decorrentes desses valores com isso ficam mais visíveis:

- A interferência desses valores e regras no funcionamento dos estabelecimentos sociais;
- A influência de todas essas questões na vida quotidiana;

- A possibilidade de se ter maior clareza dos processos a que estão submetidas as relações individuais e colectivas entre ambos os sexos. (Feldman, 2001)

Ainda Schaffer (1996), afirma que desde o começo, o tratamento que os pais dão a uma criança é influenciado pelo sexo desta criança, o nome dado a um bebé, o vestuário (azul para um rapaz e cor de rosa para uma rapariga), os brinquedos e os acessórios, tudo isso serve de memorizadores de que uma criança pertence a uma ou a outra classe. Eles são os primeiros agentes que influenciam a tipificação dos sexos nas crianças, tem outras influências sociais como nos professores, os companheiros também usam pressões sobre ambos os sexos para actuarem em concordância com determinados estereótipos. Huston (1983) op cit Schaffer (1996)

De acordo com Rheingold & Cook (1975), op cit (1996) fizeram um estudo acerca de quartos de crianças da classe média, verificaram que os quartos dos rapazes estavam cheios de brinquedos como: veículos, equipamento de desporto e armas, enquanto os quartos das raparigas continham bonecas e as respectivas casas eram enfeitadas com papel de parede às flores ou com rendas. Os pais percebem os filhos de modos diferentes, mesmo quando existem poucos fundamentos para essas diferenças.

Rubin et al. (1974) op cit (1996), pediram aos pais que descrevessem os bebés recém nascidos, eles referiam-se aos rapazes como mais fortes, maiores, mais coordenados e mais despertos; e as raparigas eram consideradas como mais pequenas, mais delicadas, de traços mais finos e menos atentas, no entanto existem apenas pequenas diferenças em termos da aparência geral. As diferenças que os adultos introduzem nas suas interacções sociais com rapazes e raparigas são ilustradas claramente por estudos que manipulam as convicções gerais acerca de sexo de uma criança. (Schaffer, 1996)

Outros estudos de Frisch (1977) et al op cit Schaffer, demonstraram o poder do preconceito, em relação ao sexo, as crianças tidas como raparigas recebem bonecas como ofertas e a ser alvo de muitos estímulos pessoais; quando as tidas como rapazes, recebem martelos, armas e brincam de maneira mais robusto que estimula actividade motora rudimentar.

Segundo os autores Fagot, et al (1991), os estímulos de interacção adoptados pelos pais em relação aos filhos e filhas diferem de muitas maneiras:

- Na selecção de brinquedos, os adultos incitam as crianças a escolherem brinquedos sexualmente tipificados.
- Estilo de brincadeira, os rapazes são encorajados a terem brincadeiras vigorosas e activas enquanto as raparigas são desencorajadas a terem esses brinquedos.
- Dependência, as raparigas reagem em busca da ajuda de um modo mais favorável do que os rapazes.
- Agressão, é dada a maior atenção à agressão e à afirmação por partes dos rapazes do que por parte das raparigas.
- Emoções, a expressão da emoção verbal e comportamental é mais tolerante nas raparigas do que nos rapazes.
- Controlo, há mais proibições verbais e físicas para os rapazes.
- Nomeações de tarefas, são atribuídas tarefas domésticas masculinas para os rapazes e femininas para as raparigas.

A descoberta estabelecida com firmeza é a que diz respeito a escolha dos brinquedos, os rapazes são desencorajados de brincarem com brinquedos femininos.

De acordo com o autor acima referido, a pressão dos companheiros pode começar muito cedo, também prolonga-se até a adolescência, por vezes, é mais calorosa e exige mais concordância do que a pressão dos adultos.

Longlois et al. (1980) (op cit, 1996) afirmam que mesmo as crianças muito pequenas podem ficar ofendidas quando não conseguem adoptar comportamento próprio do seu sexo, para rapazes não existe maior censura do que ser encarado como “mariquinhas”. Mas eles estão sob a maior pressão por parte dos pais, que tendem a ser muito mais intolerantes em relação a comportamentos “afeminados” dos filhos do que a comportamentos “arrapazados” das filhas.

Essas influências sociais contribuem para a tipificação dos sexos com dois contributos.

- A teoria da aprendizagem explica a tipificação dos sexos em termos de princípios de reforço, o comportamento adequado a cada sexo é recompensado e o que não é será punido.

- A teoria da aprendizagem social avulta a imitação como mecanismo principal, ensina as crianças a função do sexo a partir da observação dos adultos e de exemplos de parceiros, e por serem obrigados a dar uma atenção a indivíduos do mesmo sexo, elas têm mais tendência a imita-los a adoptar os padrões de comportamentos tipificado pelo sexo. Aqui também o desenvolvimento do papel é visto como o resultado da acção do meio externo. Schaffer (1996)

Os adultos utilizam selectivamente as recompensas e as punições, quando as crianças escolhem determinados brinquedos e determinadas actividades conotadas com sexo.

Os autores Langlois e Downs (1980), op cit (1996) observaram mães e pais brincando com os seus filhos em idades pré-escolares com brinquedos “masculinos” e “femininos” os pais reagiram positivamente à utilização dos brinquedos correspondentes ao sexo, e negativamente ao contrário, desta maneira presumivelmente a diferenciação do papel do sexo por parte dos filhos. Os rapazes são encorajados a comportarem-se como o pai, reparando os objectos e empenhando-se nas tarefas físicas mais pesadas, enquanto as raparigas têm a tendência mais orientadas para a cozinha de maneira a observar as actividades realizada pela mãe. Estas actividades são repetidas nos jogos das crianças. As famílias sem pai, onde os rapazes carecem destas oportunidades de imitação do mesmo sexo, são vistas como deformadoras do desenvolvimento do papel dos sexos nas crianças.

2.8 A formação dos géneros por parte das crianças.

Segundo Schaffer (1996), as transformações das capacidades cognitivas da criança foram proposta por duas teorias como contributos para o desenvolvimento do comportamento sexualmente tipificado.

- Uma é a teoria do desenvolvimento de Kohlberg
- E a outra é a teoria de esquema do género.

De acordo com Kohlberg (1966), in Schaffer, (1996) as cognições acerca do género são prioritárias, não se pode esperar que as crianças apresentem um comportamento sexualmente tipificado antes de terem construído as estruturas mentais necessárias para perceber o género. As crianças só comportarão consistentemente e de modo

sexualmente tipificado após fixação da noção de que são seres feminino e masculino para sempre, e que o género é constante.

Kohlberg (1966), concorda com a ideia de Piaget, ele considerou que as estruturas do género não têm de ser ensinadas à criança, mas emergem espontaneamente.

As crianças estão capazes a classificar as informações com que encontram no meio onde elas estão inseridas. A persistência do género, só aparece por volta de 6 anos, mas antes dessa idade as crianças já mostram indícios claros de um comportamento sexualmente tipificado. (op cit 1996)

De acordo com Serbin et al. (1993) citado por Schaffer 1996, dizem que mesmo na média infância ainda não existia uma conformidade completa de agir e conhecer do género, provavelmente porque o representado pelo esquema da criança acerca do género, é prioritariamente uma função da maturidade cognitiva, enquanto que as escolhas sexualmente tipificadas são as influenciadas por factores ambientais.

Os factores sociais exercem uma função relevante, na medida em que impressionam a activação de esquemas de género e lhes fornecem conteúdos, as diferenças entre as crianças podem ser dotadas a experiências de socialização.

Na perspectiva de Cobb et al. (1982), citado por H. Schaffer (1996) as crianças mais jovens mostram maior interesse pelos brinquedos quando são classificados como adequados ao seu próprio sexo do que quando são classificados inadequados, isso indica que mesmo as crianças em idade pré-escolar já sabem utilizar o conhecimento da adequação dos objectos ao sexo para a orientação das suas preferências. Desde muito cedo no desenvolvimento, as crianças sabem diferenciar um indivíduo masculino de um feminino, sabem deduzir correctamente a componente que pertencem a cada género.

Martin et al (1990) sugerem que os esquemas dos géneros que as crianças apresentam desenvolver-se em três estádios:

- No primeiro estágio, as crianças aprendem que tipos de coisas estão associadas a cada sexo. O rótulo do sexo está associado a determinadas componentes. “Os homens usam o cabelo curto e as meninas brincam com bonecas”
- No segundo estágio, começa entre os 4 e 6 anos, tornam se permissíveis as associações entre os componentes, saber que uma criança gosta de brincar com

bonecas faz com que seja possível deduzir acerca da sua aparência e de outros particulares.

- E só no terceiro estágio, que começa a partir de 8 anos é que as crianças já são capazes de exibir a mesma capacidade para o sexo oposto, dominando os conceitos de género de ambos os sexos, tendo por isso a sua disposição o âmbito completo de conhecimento de estereótipos. Martin et al. (1990)

2.8.1 Influência de brincar na formação do género

Como salienta a autora brasileira Heilbron, toda a humanidade acha normal que as meninas brinquem com bonecas ou cuidem dos irmãos mais novos e os rapazes brinquem com armas, carros, joguem à bola, de um menino se espera que ela seja activo, ou mesmo agressivo enquanto da menina que ela seja suave e delicada, a mesma coisa se passa com os adultos. (op cit 2002)

“Esperem que os homens se dediquem mais às actividades públicas, enquanto as mulheres cuidem mais das privadas, restritas à esfera doméstica.” Heilbron.

Esses são hábitos que todos nós recebemos dos nossos pais e dos nossos antepassados e vamos reproduzindo com naturalidade, nascemos e encontramos esses hábitos, fomos moldados neles e por eles. Se pararmos para ver e pensar, não há nada de biológica ou natural que pode impedir as meninas de brincarem ou jogarem os mesmos jogos que os meninos ou vice-versa. São apenas os nossos valores culturais e sociais que desaconselham ou proíbem os meninos de brincar com bonecas ou as meninas de jogar à bola. Nada disso é natural, nem surge por acaso, tudo é construído a partir dos valores sociais, culturais e ideológicos. (op cit).

Essa desigualdade de oportunidades ou tratamento entre as meninas e os meninos começa muito cedo, desde a mais tenra idade que as meninas são imposta mais limites que aos meninos. Os pais visam a ser mais tolerantes com os filhos, as meninas são obrigadas a estar mais tempo em casa, ao contrário dos meninos que podem passar o dia inteiro na rua entregue às mais variadas actividades. (ICF, 2002:13)

Do ponto de vista de Beraldo (1993), existe outros factores que também podem estar relacionados à existência de segregação no brincar infantil, um deles é a presença de indícios de que os meninos não aceitam o estilo de influência das meninas (baseada na argumentação e persuasão), e as meninas, não aceitam o dos meninos (baseado na força física).

Bichara (1994), disse que as preferências estereotipadas de meninos e meninas estão relacionadas aos brinquedos utilizados, aos tipos de brincadeiras e aos temas do faz-de-conta. As meninas, em geral, brincam com bonecas e seus acessórios, objectos domésticos, também brinquedos macios, preferem actividades manuais e gostam de dançar, cantar e fantasias.

Gosso (2004), constatou que meninos e meninas desenvolvem actividades de construção, porém o produto da brincadeira é diferente. Por exemplo, meninos brincam de caçadores-coletores e/ou indígenas constroem estruturas, machados, lanças, arcos e flechas como os pais, enquanto as meninas fazem painéis de barro, cestos de palha e bonecas. (op cit, 2004).

De acordo com Moraes (2004), tanto a brincadeira como os brinquedos que a criança pode envolver, estão marcados pela igualdade cultural e por características sociais específicas de um grupo social. Diante disso, pode-se dizer que ao mesmo tempo a brincadeira se constitui como uma característica mundial, ela possui aspectos específicos que irão depender de diversos factores, tais como ambientes físicos, sociais, culturais e as características da criança.

Para Moraes e Otta (2003), afirmaram que a relação que pode influenciar o brincar, introduzem o conceito de zona lúdica, correspondente ao espaço em que ocorre o brincar, o qual é constituído, por três elementos:

- 1 - A criança com suas experiências, seus recursos, suas motivações, pressões e condições sociais que a cercam;
- 2 - O espaço físico em que ela está inserida, como os brinquedos que ela tem acesso;

3 - O espaço temporal com o tempo dedicado à brincadeira, as relações e crenças familiares. Tais elementos podem influenciar o brincar, garantindo-lhe um aspecto específico em cada contexto.

Segundo Beraldo (1993), as preferências sexualmente estereotipadas foram identificadas aos 18 meses de idade podem ser consideradas como aliciadoras da segregação de género no brincar infantil. Aos três anos de idade, as crianças já possuem uma capacidade definida de atribuir rótulos de género, tanto a si, como aos outros, demonstrando preferência por brincar com grupos do mesmo sexo, o que se mantém até boa parte do ensino fundamental, apesar de a maioria das crianças também participar de grupos mistos.

2.8.2 A influência da brincadeira na socialização da criança.

Na ilha de Santiago muitos brinquedos são elaborados pelas crianças. Um dos brinquedos mais adorados pelos meninos é o aro de aço composto por um aro retirado dos contentores e uma vara de arame. Com esta vara de arame eles fazem rodar o arco no chão, também as latas carrinhos e caixas amarradas em barbantes fazem carros. As crianças brincam também com sabugos de milho transformados em bonecas de trapos de panos em mantos de princesa.

Segundo Piaget (1951) quanto mais nova a criança, mais individual e egocêntrica é a brincadeira, elas centram nelas mesmas. Esse auto concentração e caracterização nas crianças é quando entram no pré-escolar e pouco a pouco a escola e a família devem favorecer uma acção de liberdade a essa criança e com isso o processo de socialização se dará gradativamente, com as relações que ela irá estabelecer com os colegas na escola. A medida que as crianças interagem com os objectos e com os outros, vão construindo relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive, mas nesta fase esse conhecimento ainda não é satisfatório para que a criança determine relações de grupo. Para que isto aconteça, a criança não deve sentir bloqueado, e muito menos oprimida dos seus sentimentos e desejos. (op cit, 1951)

Ainda Piaget (1951), afirma que brincando a criança desenvolve o seu senso de companheirismo, jogando com os outros colegas, aprende a conviver, ganhando ou perdendo procurando entender regras e conseguir uma participação satisfatória. No jogo, a lei não deriva do poder ou da autoridade, mas sim das regras, logo, todos têm as mesmas oportunidades, participando no jogo a criança aprende a admitir as regras, pois o desafio está em saber respeitá-las.

Segundo Schoffel (2004), a relação da brincadeira infantil com a natureza da própria criança tem reconhecimento histórico, por isso, vem sendo tema de inúmeras pesquisas e estudos ao longo dos anos. É interessante destacar que em todas as concepções teóricas sobre o desenvolvimento e educação da criança pequena e na literatura em geral, a brincadeira aparece como um importante recurso na construção de conhecimentos e desenvolvimento integral.

A brincadeira é a actividade que faz parte do quotidiano de qualquer criança, independente do local onde se vive, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte, todas as crianças brincam. (op cit, 2004)

De acordo com a mesma autora, citando Piaget (1970, 1975), diz que é através dos processos de assimilação e acomodação, o jogo se processa ao longo do desenvolvimento da criança, realizando uma classificação baseada na evolução das estruturas mentais que estão ligadas aos 4 estágios de desenvolvimento das crianças:

- Pre-operatório (2 a 7 anos), Operatório concreto (6 a 12 anos), Formal (11 a 15 anos), traçando um paralelo entre o aparecimento desses estágios de desenvolvimento.
- 1) Brincar sensório-motor (nascimento até 2 anos), não existe ainda um brincar simbólico. A criança de 12 meses explora e manipula objectos colocando coisas na boca, sacudindo-as, etc. Nesse estágio, o bebé apresenta um tipo de funcionamento intelectual inteiramente prático, vinculado à acção.
 - 2) Brincar simbólico (2 a 7 anos), corresponde ao estágio pré-operacional onde a criança começa a entrar no mundo dos símbolos; é capaz de reproduzir música que alguém cantou e de reconhecer objectos, as crianças começam a brincar de faz-de-conta e usando a imaginação.

3) Grupo de jogos com regras (6 aos 12 anos), corresponde ao estágio das operações concretas. A criança descobre uma série de regras para interagir com o mundo. Aos 7 anos, a criança não só agrupa criaturas em classe de gato e cachorro, como também compreende que ambas são classes de animais.

4) Etapa final de desenvolvimento cognitivo que se inicia por volta dos 12 anos e continua durante a adolescência que é o estágio operacional formal. A mudança mais importante é que o adolescente agora é mais capaz de aplicar operações mentais complexas não apenas a objectos ou experiências, mas também a ideias e pensamentos.

Para Vygotsky (1998) & Leontiev (1998) citado por Schoffel, o brinquedo tem inerente relação com o desenvolvimento infantil, sobretudo na idade pré-escolar. Embora os autores não o considerem como o único aspecto preponderante na infância, mas é o brinquedo que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio da brincadeira que a criança se adapta a mundo real, se relaciona e se integra culturalmente.

De acordo com Leontiev (1998), citado por Schoffel, o brinquedo surge na criança no início da idade pré-escolar, no momento em que ela sente a necessidade de agir não apenas com os objectos que fazem parte de seu meio físico e que são acessíveis à ela, mas também com objectos a que ela ainda não tem acesso, e que são objectos pertencentes ao mundo dos adultos.

Para Leontiev (1998), citado por mesmo autor, a brincadeira é a actividade fundamental da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direcção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Logo, é na fase do pré-escolar que a brincadeira torna-se a actividade fundamental na criança, a qual se caracteriza como uma actividade em que o motivo reside no próprio processo e não no resultado da acção.

2.9 Importância do pré-escolar para o desenvolvimento integral das crianças

O pré-escolar por ser um segmento da sociedade que se constitui e se estrutura formalmente, deve dar oportunidade à criança para o seu desenvolvimento de acordo com as suas potencialidades e seu nível de desenvolvimento, porque a criança não inicia sua aprendizagem somente ao iniciar a escola, ela leva consigo uma gama de conhecimentos e habilidades adquiridas desde seus primeiros anos de vida em seu meio sociocultural.

É de destacar também que o jardim-de-infância deve oferecer à criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais entre as crianças e os educadores, e que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, onde a criança possua a oportunidade de agir de maneira autónoma e activa. (LBSE, 1990)

Antes da criança iniciar a escola é preciso que ela passe antes por uma série de etapas em seu desenvolvimento, tornando-se então preparada para a aquisição da leitura e da escrita. Essas etapas compõem a chamada "fase pré-escolar". O processo de alfabetização, é bastante complexo para a criança, por isso a importância de se respeitar o período preparatório, que dará a criança o suporte necessário para que ela progrida sem apresentar grandes problemas. Uma criança sem o preparo necessário, pode apresentar durante o primeiro ano do ensino básico, dificuldades relacionadas à coordenação motora fina e à orientação espacial, não sabendo por exemplo, segurar o lápis com firmeza, ou como posicionar a escrita no papel. (Schoffel 2004).

Para falar do período preparatório, precisamos levar em consideração que para ser alfabetizada, uma criança precisa antes de tudo ter auto-estima elevada, precisa estar bem emocionalmente, ter segurança e autoconfiança, para poder enfrentar as dificuldades que o processo de alfabetização irá lhe impor, etc. (op cit)

Ainda Schoffel (2004), disse que a escolha de um de bom jardim-de-infância, não é tarefa fácil, por isso os pais devem pesquisar muito (informar), conhecer o maior número possível de jardim, levando em consideração não só as suas expectativas em relação à escola, mas principalmente as da criança, procurando um bom jardim, que seja adequada às necessidades dos seus filhos, que ofereça bom ambiente e bons serviços. É importante lembrar que o pré-escolar é o começo da longa caminhada

escolar dos seus filhos, por isso, deve ser um bom começo, que proporcione alegria e satisfação para a criança

2.10 Importância do brincar como meio facilitador do desenvolvimento na idade pré-escolar.

2.10.1 O brincar e a criança

O brincar faz parte inseparável do processo de desenvolvimento infantil, cognitivo, afectivo-emocional, não podendo ser visto como uma actividade complementar supérflua ou até mesmo desnecessário.

Segundo a autora Oliveira (2008), é através da brincadeira que a criança vai construindo os fundamentos da compreensão e utilização de sistema simbólicos como escrita assim como a capacidade e habilidade em entender, criar, manter, e desenvolver laços afectivos e confiança no outro. Esse processo tem início desde o nascimento, o bebé apreendendo a brincar com a sua própria mão e mais adiante, com a mãe, e aos poucos vai se coordenando, agilizando e provendo seus gestos de intenção e precisão progressiva e vai apreendendo a interagir com os outros.

A brincadeira e a imitação andam de mãos dadas, isto é, não podem ser separadas em colaboração nesse processo.

“O jogo e o brinquedo da criança não representam para ela o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto. Brincar não é ficar sem fazer nada, pois ensina a criança a brincar e viver.” Papalia S/d

Piaget (1951) citado por Oliveira (2008), vê o brincar das crianças como uma maneira de aprender a respeito dos objectos e eventos novos e complexos, é um modo de consolidar e aumentar conceitos e habilidades, é um modo de inteirar o pensamento as acções.

Como realça Manso (2000), brincar é uma modalidade chave de aprender a respeito da natureza, bem como sobre os relacionamentos entre pessoas. Brincar também serve de pressuposto e de integração às situações frustradoras de vontades e desejos não satisfeitos. Quando uma criança brinca e tem prazer nisso, ela é completamente uma criança. No período inicial da segunda infância, isto é, aos dois anos de idade, a criança obtém uma percepção geral de si mesma como pessoa do sexo masculino ou feminino.

De acordo com a mesma autora, a maior facilidade em um crescente repertório de habilidades motoras ajuda a criança a adquirir capacidade nas actividades quotidianas. A partir de dois anos e meio, a criança pode manusear uma revista, construir uma torre de cubos e, conseqüentemente, tomar conta de algumas das necessidades fisiológicas e expressar verbalmente alguns dos seus desejos, pode se empenhar em actividades físicas e de divertimento mais distinguidas do que antes. (op cit, 2000)

A criança em idade pré-escolar gosta de ser percebida por todos e mostra grande satisfação no que quer que execute. Sente-se orgulhosa de mostrar o que pode fazer a fim de receber atenção e reconhecimento. Uma criança de cinco anos que desenha uma figura e traz para a mãe dizendo: É você mãe! Ainda que a mãe não perceba as suas características na figura, deve reconhecer a realização e valorizar porque a falta de reforço reduzirá a produtividade da criança quanto a esse tipo de coisa. Manso (2000)

A partir dos dois aos seis anos, as actividades lúdicas tornam-se cada vez mais criativas e dramáticas à medida que a imaginação da criança floresce. Ao imitar adultos e outras crianças, ela utiliza sua imaginação e cria várias situações de "faz-de-conta" com instrumentos como boneca, animais pequenas e o que quer que ela encontra em disponibilidade. Para a criança é bom ser capaz de imitar as actividades da brincadeira de acordo com suas preocupações e interesses do momento. Os primeiros anos da meninice são de vida muito activa, criança possui um desejo natural para brincar, isto é, para aplicar seus poderes e aptidões que abrem em uma crescente variedade de maneiras para explorar a si mesma e o ambiente em que vive. (op cit, 2000)

É importante a brincadeira na rua, de jogar bola, andar de bicicleta, correr, pular, etc, isso é o que chamamos de coordenação motora global. O outro passo, é o desenvolvimento da coordenação motora fina, a criança se desenvolve nesse sentido

quando desenha ou pinta com todos os tipos de lápis, pincéis, quando usa tesouras, quando rasga, ou pica papéis, quando brinca com jogos de encaixar e montar, são actividades que limitam-se mais ao uso das mãos, associadas ao raciocínio, à percepção sensorial e à concentração. Estes podem ser aperfeiçoados com brinquedos e programas educativos, como músicas, histórias, filmes infantis etc. Toda e qualquer actividade estimula o cérebro, e quanto mais estimulado, melhor é o desempenho da criança em todo o processo de aprendizagem. (op cit, 2000)

Capítulo III – Caracterização do sistema Educativo Caboverdiano

3.1. Organização e objectivo do sistema educativo Caboverdiano

O sistema educativo caboverdiano contém os seguintes subsistemas: a educação pré-escolar e a educação escolar, que abrange o ensino básico, o secundário, o médio, o superior, e as modalidades especiais do ensino (educação especial) e a educação extra-escolar (educação de adultos) (LBSE, 1990).

Segundo a LBSE³ (1990), educação de infância em cabo verde, designada por pequena infância, abarca a faixa etária dos 3 aos 8 anos de idade, correspondente a 3 períodos muito importante:

- “ Período dos 0 aos 3 anos de idade período decisivo para o desenvolvimento da criança em que a dimensão sobrevivência tem de ser particularmente vigiada, sem descurar a dimensão despertar, negligenciada entre nós;
- Dos 3 aos 6 anos, período correspondente à entrada no ensino pré - escolar em que as duas dimensões, sobrevivência e despertar, devem desenvolver-se harmoniosamente e de forma articulada;
- Período dos 6 aos 8 anos, que corresponde à primeira fase do ensino básico, que é um período de adaptação, seja para as crianças que saíram de pré-escolar, para reforço dos conhecimentos, seja para as que não tiveram essa oportunidade e que beneficiando de acções integradas, poderão usufruir de maiores possibilidades de sucesso.

³ Lei de base do Sistema Educativo

Em Cabo Verde focaliza apenas, o período do pré-escolar, correspondente a idade 4 aos 6 anos, como o mais importante na pequena infância, assim como muitas regiões, a pequena infância é referida somente como o período do pré-escolar.

É de frisar que nas condições de Cabo Verde, a educação pré-escolar deve ser uma resposta simultaneamente social e educativa dependendo da maioria da sua qualidade e credibilidade da complementação e coexistência dessas vertentes.

MEE⁴ (1990) tem unicamente a responsabilidade da coordenação pedagógica da Educação pré-escolar a nível nacional e em cada concelho a coordenação pedagógica é assegurada pelas delegações escolares, existe uma coordenadora do ensino pré-escolar com certa autonomia, tendo como tarefa auxiliar, de orientar e promover tudo o que está relacionado com este sector no concelho que está inserida.

A educação pré-escolar tem por objectivo proporcionar às crianças em idade pré-escolar compreendida entre os três e seis anos de idade um desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades e garantir a sua preparação para o ingresso no sistema escolar. É considerada uma formação complementar ou suplementar das responsabilidades educativas familiares, sendo realizada no quadro da protecção à infância. Consta de um conjunto programado de acções educativas com uma dupla finalidade: o desenvolvimento das capacidades da criança de forma equilibrada, tanto de ponto de vista educativo, quanto no sentido da transmissão de segurança em termos psicológicos, através de um processo de socialização necessário ao ingresso no sistema escolar. (op cit, 1990).

A educação nesta fase do pré-escolar, nos termos da Lei de Base do nosso sistema Educativo, é facultativa, realizada em jardins-de-infância das autarquias locais ou das instituições privadas oficialmente reconhecidas pelo Ministério da educação.

Um sistema de educação de infância bem conduzido pode compensar situações familiares pouco favoráveis, enquanto, a criação de instituições de má qualidade que funcionam como lugares onde se guardam as crianças, isso pode prejudicar o seu desenvolvimento com graves consequências na sua vida futura.

É um contributo importante para o desenvolvimento harmonioso da criança para o seu sucesso educativo e escolar, a criança que frequentou o jardim-de-infância é diferente

⁴ Ministério de Educação e de Ensino

de criança que nunca frequentou o jardim, isto porque quando chega a escola já faz “leituras” do mundo que à acerca, já vê imagens, já teve o contacto com a escrita, aprendeu a trabalhar em grupo, as vivências positivas de trabalhar em grupo proporcionam enriquecedoras experiências que preparam a criança para a sua escolaridade no futuro, também proporcionam o seu desenvolvimento físico, intelectual e afectivo.

3.2. As Orientações Curriculares para a Educação pré – escolar

As orientações para a educação pré – escolar constituem um panorama de referência comum para todos educadores de (cf. Lei 103/III/90, art.º 1 ponto 3) visando promover melhoramento de qualidade desse subsistema, integram um conjunto de princípios para apoiar os educadores nas suas decisões, práticas e na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Segundo as orientações curriculares para o pré-escolar, a concretização prática dos objectivos da educação pré-escolar faz-se pelo desenvolvimento de experiências e actividades com as crianças nos jardins infância. Essas actividades são organizadas em áreas de conteúdo de forma a evidenciar dimensões da aprendizagem e facilitar a acção integrada dos educadores.

Conforme foi salientado anteriormente, as actividades desenvolvidas nos jardins-de-infância devem estar inseridas em três grandes áreas de conteúdo: o desenvolvimento pessoal e social; a comunicação e expressão e o conhecimento do mundo; que integram vários domínios de saber, saber fazer e saber ser. (op cit)

Área do desenvolvimento pessoal e social é uma área integradora e transversal às demais áreas, é muito importante na vida e ao longo do sistema de aprendizagem e obtenção do saber, isto é compreende as aprendizagens comparadas com os aspectos evolutivos da identidade da criança, ela vai ter uma imagem positiva de si mesma e os sentimentos de eficácia, segurança e auto estima.

Área de comunicação e expressão, engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor, simbólico e da imaginação criadora que determinam a compreensão e progressivo domínio das diferentes formas de linguagem para comunicar e representar e sentimentos e vivências.

Área de conhecimento do Mundo, integra os domínios das ciências do meio físico e social, procura responder à curiosidade natural das crianças e ao seu desejo de saber compreender o ambiente em que ela está inserida. Nessa área a intervenção deve desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que lhes capacitam observar e identificar os elementos da paisagem natural e humana.

3.3 Organização do contexto educativo

3.3.1 Jardim-de-infância

Segundo a LBSE caboverdiana (1990), o jardim-de-infância é o contexto educativo onde se desenvolve a acção pedagógica dos educadores engloba uma série de elementos como; espaço, materiais, tempo, grupo de criança e clima de interacção, mas é muito importante a integração da família e da comunidade, e substancialmente, devendo valorizar o papel do educador na construção de um bom método de ensino e aprendizagem.

3.3.2 Organização do espaço

Não existe uma organização espacial que pode ser considerado como o modelo, isto é cada educador deve adequar a organização do espaço de acordo com as características das crianças que frequentam, aos matérias educativos que possui e à realidade desse local, onde situa o jardim-de-infância.

Para além da organização do espaço existe um outro factor considerado igualmente importante para a educação pré-escolar, que é a organização do tempo. A aprendizagem constrói-se no tempo, pelo que é fundamental proporcionar, as crianças, tempo para que possam realizar uma determinada tarefa, manter uma relação, descobrir-se a si próprias e aos outros, para se situarem no mundo e organizarem a realidade, é necessário respeitar o ritmo da cada criança e a sua vivência no tempo. (op cit)

Deste modo, as actividades devem ser desenvolvidas tendo em conta uma metodologia que seja globalizante, lúdica, significativa e centrada na experiência activa da criança, levando em conta o contexto familiar e social.

É de salientar que o papel dos pais e dos educadores é imprescindível na organização dos jardins e no processo de ensino e de aprendizagem. Aos pais compete educar os filhos e garantir o seu bem-estar, pelo que é importante que estes dialoguem com os educadores e colaborem no processo educativo dos filhos, cooperando nas actividades realizadas pelo jardim, fazendo parte dos órgãos representativos e associativos do mesmo.

Ao educador compete-lhe, através da sua prática pedagógica, tornar o jardim-de-infância um estabelecimento de educação de qualidade orientado para o desenvolvimento integral da criança e de apoio à família. Para tal o educador deve observar, planear, intervir e avaliar a sua acção pedagógica e articular com a família e com os parceiros educativos, comunicando os resultados da sua intervenção. O que implica que o educador desempenhe outras funções específicas como a observação das crianças em seu ambiente escolar e social, o que permite conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças que ajudaram no planeamento e na avaliação das suas actividades nos jardins.

Cabe ainda ao educador detectar as dificuldades dos educandos, promover a interacção precoce, zelar pela sua saúde e higiene, os espaços, os materiais e o tempo, com base nas observações dos interesses e necessidades dos seus educandos, proporcionar actividades com sentido e integradas nos vários domínios curriculares, bem como as propostas implícitas ou explícitas das crianças. Por fim, o educador deverá facilitar a transição das crianças para o Ensino Básico Integrado, colaborando com os professores do 1º ciclo no sentido de uma afectiva articulação entre os dois níveis educativos (MEES, 2006).

3.5. Princípios básicos da educação de infância

Para que haja uma intervenção educativa de qualidade os educadores devem levar em conta na utilização da metodologia com as crianças, alguns princípios básicos como: uma organização do contexto educativo adequado à idade da criança e ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças; o acolhimento das crianças

pelo estabelecimento de um relacionamento afectuoso e pela construção de um ambiente segura baseado na confiança, empatia e respeito mútuo; o fornecimento de atenção especial às crianças que apresentem maior dificuldade na adaptação, procurando ajuda-las a uma boa integração; o favorecimento de processos que permitam que ela aprenda tendo em conta a sua própria acção, valorizando uma boa imagem de si própria e estimulando a sua imaginação. LBSE (1990).

Capítulo IV – Estudo de Caso

Nesta parte do capítulo passamos a descrever os métodos e as técnicas utilizadas e as estratégias adoptadas para levar a cabo esse trabalho de investigação, dados os objectivos a que nós propusemos e escassez de estudos neste campo, designadamente em cabo verde tomaremos como metodologia facilitadora para a realização dessa pesquisa, foi utilizado o *estudo de caso*, tendo como *locus* o jardim “Pokemon”.

Para Neto (2002) o estudo de caso deve relacionar-se com uma vontade e com a identificação com o tema a ser estudado. Trata-se de uma metodologia que recorre a diversas técnicas de recolha de informação, com a finalidade de reunir um vasto número de informações, de forma mais pormenorizada possível e com vista a abranger a totalidade da situação em estudo. Ainda Neto (2002) destaca, de entre as diversas formas de abordagem do trabalho no estudo de caso, a entrevista e a observação participante, por se tratarem de importantes componentes da realidade da pesquisa qualitativa. Através da entrevistas – que pode ser de natureza colectiva ou individual, o investigador busca obter informações contidos na fala dos actores sociais. Já a técnica de observação participativa concebe-se através do contacto directo do pesquisador com

o fenómeno observado para obter informações sobre a realidade dos actores sociais em seus próprios contextos.

A pesquisa será essencialmente qualitativa. Convém frisar que a investigação qualitativa é meramente descritiva, no rigor e resulta directamente de dados recolhidos. (Carmo e Ferreira, 1998)

Para isso usaremos como técnica de recolha dos dados a observação directa das brincadeiras das crianças. As estratégias incluem registos de observações, análise dos dados utilizando análise de conteúdo.

“Nesse tipo de pesquisa o investigado é o “instrumento” de recolha de dados, por isso a validade é a fiabilidade dos dados, depende e muito da sensibilidade de conhecimento e experiência deste” (Carmo e Ferreira, 1998:180,181)

Para Bardin (1977), análise de conteúdo é um conjunto de análise das comunicações visando obter, procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativo ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo serve para interpretar “Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissémico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. Bardin (2000:12)

Do ponto de vista do autor, o pesquisador que utiliza a análise de conteúdo estará a procura de um texto que está escrito através de um de um outro texto que é aparente na primeira leitura.

A análise de conteúdo começou a ser vista não apenas com um alcance descritivo, mas com um objectivo de inferência, ou seja, pelos resultados da análise, poder-se-ia regressar às causas.

4.1 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa em pauta foi realizada com 6 crianças, duas de sexo feminina e 4 de sexo masculino e uma educadora realizado no jardim Pokemon.

4.2 Caracterização geral do jardim

O jardim Pokenom fica situado na zona de Palmarejo – cidade da Praia, rua da Brava. Esse espaço não é bem um jardim, mas sim foi adaptado ao tal, fica no rés-do-chão da casa da própria Directora.

4.2.1 Instalação e equipamento

O espaço do jardim Pokemon reúne as condições mínimas do funcionamento do espaço educativo tendo em consideração as salas são pequenas, mas são suficientes para os números de crianças existente ali, são iluminada, um pouco ventiladas, a higiene é razoável.

“Não existe uma organização espacial que se possa considerar como modelo, cada educador deve adequar a organização de espaço de acordo com às características das crianças que frequentam esse espaço e às dimensões existente, aos equipamentos de que compõe, aos materiais educativos que possui ou pode vir a possuir, à realidade local, onde se situa o jardim de infância”⁵

Pode se criar um espaço externo onde as crianças se sintam bem, possam brincar, aprender e desenvolver todas as suas capacidades da melhor forma possível, contribuindo assim para as suas experiências de aprendizagem.

Esse espaço é utilizado para as brincadeiras de recreio, momentos em que as crianças precisam de estar mais à vontade e desenvolver actividades como; corridas, saltos, gincanas, estafetas etc.

4.2.2 Recursos físicos

O jardim é constituído por: por três salas; um escritório; uma casa de banho; que serve tanto para as crianças como para as monitoras; com uma sanita; uma varanda; um corredor; um quintal (onde realizamos a maior parte das actividades) ainda adaptaram alguns lugares do jardim para fazerem diversos cantinhos, como o cantinho da leitura, o cantinho das bonecas, cantinho de música, da matemática (uma sala de materiais)

⁵ Guia de actividades curriculares para a Educação Pré-escolar.

adaptaram alguns lugares do jardim para fazerem diversos cantinhos, como o cantinho da leitura, o cantinho das bonecas, cantinho de música, da matemática (uma sala de materiais)

4.2.3 Horário de funcionamento

O jardim funciona em dois período, de 8: 00 às 12:00 horas e das 2:00 às 6:00 horas, mas algumas crianças ficam período inteiro,

4.2.4 Recursos humanos

- 3 Monitoras
- 1 (uma) directora

4.2.5 Caracterização da sala de actividades

A turma tem um bom espaço a nível de grandeza, isto porque o numero de criança rácio sala é razoável, tem uma boa iluminação, (não é preciso acender a luz), em termos da disposição da mesa e das cadeiras são suficiente porque cada criança senta sozinha numa cadeira, em termos de ornamentação, a sala está enfeitadas (ilustrada), bons desenhos infantis que transmite uma grande alegria para as crianças.

4.3 Recolha e tratamento da informação

Para este estudo utilizamos o método qualitativo por ser o mais recomendado para os estudos de caso. “Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenómeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, analisar interacções reais entre pessoas, e entre pessoas de sistemas” (Liebscher, 1998, cit in Dias, 2000: 19).

“Pesquisa qualitativa é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de colectar para

provocar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos” (Reneker, 1993 cit in Dias, 2000: 20).

4.4 Procedimentos

O primeiro movimento para realização da pesquisa foi o contacto feito com a directora do jardim, para pedir autorização para que eu pudesse obter meus dados com que vai me ajudar na realização do meu trabalho e inteira-las do meu desejo. Tivemos o nosso primeiro encontro informal no jardim, começamos a falar e só depois levei a carta de pedido de autorização.

Alguns dias depois a Directora concordou que eu comparecesse e agendou comigo um encontro com ela e as crianças.

Tive meu primeiro contacto com a Directora, e com as crianças e fui calorosamente recebida por elas. Naquele mesmo dia, a Directora apresentou-me as monitoras e os espaço que faziam parte do jardim. Foi assim nesse lugar propício e extremamente favorável que comecei as minhas observações de campo.

Em primeiro lugar, deixei bem claro para as monitoras e para as crianças que estou lá para aprender com elas e também para levar o que eu aprendi na minha formação, e a directora explicou para as crianças quais são os meus objectivos.

Para alcançar os objectivos fiz, as observações nas brincadeiras das crianças e também as entrevistas com as monitoras, bem como os cuidados que tive nas minhas intervenções.

4.5 Instrumentos para a Colecta de Dados

Para a colecta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Entrevistas, e Observações de Campo, que serão descritas a seguir.

a) Entrevistas

Para o estudo elaboramos um Guia de entrevistas com 6 perguntas abertas para as monitoras do jardim Pokemon e as observações das actividades com o propósito de recolher melhor as informações da população objecto do nosso estudo. Convém frisar que das três monitoras existente, só foi possível a entrevista com duas delas.

A modalidade de entrevista, utilizada foi semi-estruturada. Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que oferecem amplo campo interrogativas.

A utilização das entrevistas visou obter informações que proporcionassem evidências sobre o nosso estudo. Em dia e horários previamente estabelecidos, compareci ao local combinado para a realização da entrevista com cada um dos elementos envolvidos. Inicialmente expus a cada um dos objectivos da pesquisa, ressaltando a importância das informações que iria oferecer.

Em seguida, utilizando o roteiro previamente elaborado (confrontar Anexo 1), fez-se as perguntas e registraram-se as respostas.

Essas entrevistas tiveram duração de aproximadamente meia hora, sendo esse contacto, muito rico, uma vez que além das colocações feitas em função das perguntas constantes no roteiro, as mesmas podia ser complementadas, ou servir de base para uma nova pergunta.

b) Observações

Estive na sala de actividade, observando as crianças nas suas brincadeiras e não só, num local que nos permitia uma visão ampla do jardim e dos sujeitos, para possibilitar o registro e a interacção sucedida entre crianças.

A observação decorreu no período de um mês (Maio), diário de observações foi utilizado dia a dia, com anotações detalhadas de todas as situações da vivência nesse contexto, e o registro, com riqueza de detalhes, possibilitou a análise mais apurada e possível nas situações observadas. Durante todo o período de minha permanência na sala de actividade, limitamos a observar mas também interferindo nas actividades, isto

porque estávamos no período de estágio. É de realçar que a interação das crianças com a pesquisadora foi fácil, o que facilitou o trabalho. Através das observações realizadas, os dados levantados foram confrontados e analisados.

Capítulo V - Análise dos resultados

5.1 Descrição das actividades observadas:

1 - Actividade: Acolhimento

Dia de semana **Hora:** 8: 30

Duração: 20 minutos

Objectivo: Identificar melhor os nomes

Material: cartaz, pedaços de cartolina

Estratégias: O dia começou com a mudança do calendário, identificação do mês, dia da semana, de seguida cada criança marcaram a sua presença, apresentação da rotina diária, nomeação do chefe do dia, a actividade procedeu com a canção do dia e mas duas canções a gosto.

Observação: Nessa actividade uma criança de sexo masculino não queria marcar a sua presença com um pedaço de cartolina da cor-de-rosa, dizendo que ele não é menina.

2 - Actividade: expressão motora (jogo)

Dia de semana....

Hora: 9: 00

Duração: 20 minutos

Objectivo: desenvolver a coordenação motora

Material: nenhum

Estratégia: Depois do acolhimento as crianças fizeram um jogo de roda, onde uma criança vai ficar no meio e vamos cantar a canção “fitinha azul...” e ela vai escolher outra criança para entrar no meio assim por diante.

Observação: Nesse jogo, notamos que ambos os sexos quando entram no meio as preferências são de escolher parceiros sempre do mesmo.

3 - Actividade: expressão plástica

Dia de semana....

Hora: 9: 30

Duração: 30 minutos

Objectivo: - Exercitar a motricidade fina, desenvolver a destreza manual

Material: Plasticinas

Estratégia: As crianças receberam uma quantia de plasticina e com essa plasticina fizeram a modelagem de acordo com a criatividade de cada. As crianças ao fazer as modelagens com a plasticina deparamos que as preferências de ambos os sexos são diferentes, as meninas construíam painéis e outros objectos relacionado com a cozinha, enquanto os meninos construíam aviões, pistolas, flechas etc.

Observação: Nessa actividade foram distribuídas as plasticinas mas um rapaz recusou tomar a plasticina da cor-de-rosa.

4 - Actividade: higiene e lanche

Dia de semana....

Hora: 10 hora e 30 minutos

Duração: 30 minutos

Objectivo: - Criar o hábito de lavar as mãos sempre antes das refeições

Material: água, sabão e lanche

Estratégia As crianças fizeram uma fila indiana que será orientada pelo chefe da sala, para lavarem as mãos com água e sabão, de seguida sentaram, e elas mesmas foram buscar o lanche uma a uma, depois sentaram, abriram os seus lanches e lancharam.

Observação: Mesmo no comboio para fazerem a higiene há uma preferência dos rapazes ficar sempre atrás dos rapazes.

5 - Actividade: jogos de mesa

Dia de semana....

Hora: 11 hora

Duração: 1 hora

Objectivo: desenvolver o seu mundo imaginário

Material: lego

Estratégia: Cada criança receberam uma quantia de lego e construir o que quiserem.

Observação: os rapazes juntaram-se o lego e brincam em conjunto.

6- Actividade: Intervalo orientado (enfiamento)

Dia de semana....

Hora: 10: 30

Duração: 40 minutos

Objectivo: - Exercitar a atenção e a concentração

Material: fios e contas

Estratégia: Cada criança receberam uma quantia de contas e um fio e enfiar da cor que quiserem.

Observação: Mesmos no enfiamento das contas as preferências dos rapazes tendem de escolher as cores azul, verde e as meninas tendem as preferências para as cores mais vivas.

7 - Actividade: Expressão plástica (desenho livre)

Dia de semana....

Hora: 9:30

Duração: 20 minutos

Objectivo: -desenvolver a destreza manual e a criatividade de cada uma

Material: Folha branca, lápis de cores

Estratégia: Cada criança recebeu um papel com desenho para pintar a gosto.

Observação: Nessa actividade uma menina pintou o seu desenho da cor-de-rosa, e achou que ficou muito bonito, pediu para um menino pintar da mesma cor que ela

utilizou e que vai ficar “mais bonito”, ele disse que não vai pintar porque ele não é menina e que essa cor só é para ser utilizada pelas meninas.

8 - Actividade: Cantinho de bonecos

Dia de semana....

Hora: 11 hora

Duração: 1 hora

Objectivo: observar se não vai ter estereótipo nesse brincar

Material: bonecos e outros

Estratégia: As crianças foram para cantinho para preparar a sopa de legumes da mesma forma o que tínhamos preparado no dia anterior, com o intuito de observar se não vai haver estereótipos de género nessa brincadeira.

Observação: No cantinho enquanto as meninas preparavam o alimento os rapazes saíram para trabalhar, depois de terem feito a comida as meninas ponham a mesa e os rapazes ficaram a espera, também as meninas brincavam com bonecas e os seus acessórios e os rapazes ficavam a escrever no computador dizendo que eles são o pai.

9 - Actividade: Expressão motora ginástica e jogos

Dia de semana....

Hora: 9:00

Duração: 30 minutos

Objectivo: Colocar os corpos em movimento

- Aquecer para iniciar o jogo

Material:

Estratégia: para começar essa actividade ou melhor dizendo o jogo, em primeiro de tudo vamos fazer um pequeno aquecimento e só depois começar o jogo, onde pedimos para que as crianças rolar a cabeça devagar, os ombros, os joelhos, os cotovelos, a cintura saltar etc. e só depois vamos realizar o jogo “o rei manda”, elas terão que realizar todos os pedidos do rei, e o não cumprimento percam o jogo.

Observação: No decorrer dessa actividade reparamos que ao começarmos a rolar a cintura um rapaz parou e não fez, de imediato perguntamos porquê que ele não esta a fazer, ele disse que não vai rolar a cintura porque ele não é menina.

10 - Actividade: Linguagem (conversa sobre direitos e deveres das crianças)

Dia de semana.....

Hora: 9:00

Duração: 20 minutos

Objectivo: - Conhecer os direitos e deveres das crianças

- Exercitar a concentração de escuta

Material: cartazes

Estratégia: Eu vou lhes falar sobre os seus direitos e também lembrar sempre que todos temos os nossos direitos assim como os deveres a cumprir, e de seguida cada uma vai dizer quais são os seus direitos e os seus deveres.

Observação: No decorrer dessa actividade, no que diz respeito aos deveres das crianças mencionamos-lhes alguns direitos e deveres (estudar, respeitar os outros, obedecer os pais, ajudar a mãe nos trabalhos de casa, como lavar a louça, arrumar os seus quartos etc.) e um dos rapazes respondeu que não lava louça porque é trabalho de menina e se os colegas lhe ver a fazer o tal vai lhe chamar de “mulherinha”

11 - Actividade: cantinho de livros

Dia de semana.....

Hora: 11 hora

Duração: 1 hora

Objectivo: - Saber abrir os livros

- Conceber os hábitos pela leitura

Material: os livros

Estratégia: As crianças dirigiram para o cantinho dos livros apanhar os mesmos que elas quiserem, e ver, ler pelas imagens, vamos estar presente para lhes ensinar como abrir o livro para não danificar, e com isso vamos aproveitar para lhes falar como preservar os livros e outros materiais da mesma espécie.

Observação: mesmos nas actividades que menos espera encontrar estereótipos os rapazes apresentam o tal, agrupando-se em grupo e fazem as leituras em comum.

12 - Actividade: Jogos

Dia de semana.....

Hora: 9 hora

Duração: 20 minutos

Objectivo: - ter a noção do conjunto

Material: cadernos de actividade (matemática)

Estratégia: As crianças em grupo fizeram um jogo, e esse vai ser de seguinte forma: todos a correr e vamos cantar a canção “a correr a saltar...” e quando ouvir stop formar grupo de 2, elas param e procuram o par para formar o conjunto solicitado e se não conseguirem formar vai correr de novo até conseguir para não ficar de fora do jogo de maneira que ela não fica triste e com uma baixa auto estima.

Observação: Nesse jogo de formar conjunto, com elas mesma houve uma preferência entre ambos os sexos em escolher parceiro do mesmo sexo, se não conseguirem formar com parceiro do mesmo sexo ficam parada sem formar conjunto, só quando pedimos para juntar com o que está a faltar elemento para completar o conjunto solicitado que elas vão se juntar.

13 - Actividade: cantinho de bonecas

Dia de semana....

Hora: 11 hora

Duração: 1 hora

Objectivo: Amplificar o seu mundo imaginário

Material: bonecos

Estratégia: As crianças dirigem-se para o cantinho da boneca, e ali desenvolvem o seu mundo imaginário de acordo com o que viram os pais e outras pessoas a realizar em casa nas suas presenças.

Observação: Nesse dia pedimos para as crianças dirigir-se para o cantinho das bonecas e um dos rapazes recusou ir e disse para os outros nos pedir a bola, dizendo que as meninas vão ficar no cantinho e eles vão jogar a bola.

5.2 Análise das actividades de acordo com os momentos:

De acordo com as observações das actividades feitas durante o processo do estágio com a população alvo do nosso estudo, podemos analisar alguns aspectos relevantes que nos permitiu numa fase posterior chegar alguma conclusão tendo em conta os objectivos

iniciais preconizados, sem esquecer as revisões bibliográficas feito na perspectiva de vários autores.

Na primeiro momento da actividade, com a finalidade de identificar os nomes das crianças. Neste momento identificamos uma criança do sexo masculino que demonstrou alguma resistência em relação a papel de cartolina da cor rosa, chegando a afirmar que ele não é menina. É de realçar que neste 1 momento observamos 6 criança, 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Esta questão segundo Power, 1981 et al citado por Feldeman (2001), esta relacionado com as manifestações das diferenças de género no contexto social começam muito cedo, desde o momento do nascimento, com os rapazes envoltos em cobertores azuis, e as meninas em cobertores da cor rosa, a maioria dos pais propicia ambientes com diferenças importantes de acordo com o género da criança, isto quer dizer que desde muito cedo as crianças de ambos os sexos são encorajadas a utilizar as cores de acordo com os sexos.

No que tange a segunda actividade, cujo objectivo foi o desenvolvimento da coordenação motora. No decorrer desse jogo deparamos que os rapazes ao entrar no meio (roda) as preferências são de escolher parceiros do mesmo sexo, convém frisar de que em relação as meninas verificam o mesmo tipo de comportamento. Segundo Beraldo, 1993 cit of Maccoby, (1988) A partir dos três anos de idade, as crianças já possuem uma capacidade definida de atribuir rótulos de género, tanto a si, como aos outros, demonstrando preferência por brincar com grupos do mesmo sexo, o que se mantém até boa parte do ensino fundamental.

Na terceira actividade, na qual objectivo foi exercitar a motricidade fina, e desenvolver a destreza manual (ver a actividade 3). Neste momento identificamos uma criança de sexo masculino que recusou modelar a plasticina da cor rosa dizendo que é cor feminina, e que deve ser utilizadas pelas meninas.

Gosso (2004), constatou também que meninos e meninas desenvolvem actividades de construção, porém o produto da brincadeira é diferente. Por exemplo, meninos brincam de caçadores-coletores e/ou indígenas constroem estruturas, machados, lanças, arcos e flechas como os pais, enquanto as meninas fazem panelas de barro, cestos de palha e bonecas. Este tipo de comportamento também se nota na nossa sociedade, onde predomina atitudes machistas, os pais passam essas ideias aos filhos. Comportamento

idêntico também foi observado na actividade 6 e 7, que tinha como objectivo exercitar a atenção e concentração (ver actividade 6) e objectivo desenvolver a criatividade e a destreza manual. (ver actividade 7).

No que diz respeito a quarta e a quinta actividade, cujo propósito é criar o hábito de lavar as mãos antes das refeições (ver a actividade 4 e 5), e desenvolvimento do mundo imaginário). Também há outro caso idêntico na actividade 11. Podemos constatar que mesmos nos momentos menos esperados as crianças façam distinção de género, isso foi o caso dos rapazes que preferiam ficar no comboio sempre atrás do colega do mesmo sexo. Assim como nas actividades cinco e seis, eles preferiram brincar em conjunto do que individual.

De acordo com Serbin et al. (1993) citado por Schaffer 1996, mesmo na média infância ainda não existe uma conformidade completa de agir e conhecer do género, provavelmente porque o representado pelo esquema da criança acerca do género é prioritariamente uma função da maturidade cognitiva, enquanto que as escolhas sexualmente tipificadas são as influenciadas por factores ambientais.

Na actividade 6 observamos que os meninos tinham as preferências em escolher das contas mais das cores azul e verde, isso também foi observado pelas meninas que preferiam cores mais vivas, vermelho, rosa, laranja etc. na actividade 7 uma menina pintou o seu desenho de rosa achou que ficou muito bonito e pediu a um menino para pintar da mesma cor que ela utilizou, essa criança de sexo masculino rejeitou pintar com lápis da cor rosa dizendo que é cor, de “menino fêmea”.

No que diz respeito a actividade oito, cujo objectivo é observar se existe estereótipos nesse brincar, nesse momento observamos que as meninas enquanto preparavam o alimento os rapazes ficavam a jogar no computador e outro dizia que ia para o trabalho dizendo “eu sou pai”. As crianças de ambos os sexos do escolhem os brinquedos que adaptam a estas tendências e com quais se sentem confortáveis, não é surpresa que grupos de rapazes ou raparigas tendem a desenvolver estilos de interacção muito diferente. (Schaffer, 1996). Essa observação vai de encontro com a ideia de Longlois & Downs, citado por Schaffer, dizendo que os rapazes são encorajados a comportarem-se como o pai, reparando os objectos e empenhando-se nas tarefas físicas mais pesadas, enquanto as raparigas têm a tendência mais orientadas para a cozinha de maneira a

observar as actividades realizada pela mãe. Na perspectiva de Cobb et al. (1982), citado por Schaffer (1996) as crianças mais jovens mostram maior interesse pelos brinquedos que são classificados como adequados ao seu próprio sexo do que quando são classificados inadequados, isso indica que mesmo as crianças em idade pré-escolar já sabem utilizar o conhecimento da adequação dos objectos ao sexo para a orientação das suas preferências.

No que tange a nona actividade, tendo por objectivo colocar os corpos em movimento, aquecer para iniciar o dia. (ver a actividade 9). Nessa actividade observamos um menino que ficou parado quando chegou na parte de rolar a cintura, perguntamos o porquê que não quer fazer, ele disse que quem rola a cintura “rebola” é menina, incentivamos-lhes a fazer, “falei para ele que é normal uma rapaz rolar a cintura que é um exercício físico, vamos ficar fortes e cheios de músculos”.

A respeito da décima actividade, cujos objectivos são conhecer os seus direitos e deveres, exercitar a concentração de escuta, essa actividade ocorreu durante 20 minutos e o material usado foi os cartazes. No decorrer da actividade mencionamos alguns deveres, como ajudar a mãe no trabalho de casa e entre outros, um dos rapazes respondeu que ele não lava a louça que isso é trabalho das meninas e se os outros lhe ver a lavar, lhe chama de “mulherinha”.

Essa observação vai de encontro com a ideia de Heilborn (1997), no que se refere as actividades domésticas, onde expressa que para muitos cabe aos rapazes comprar pão, deitar o lixo fora, ajudar o pai nalgum concerto de casa, enquanto as meninas cabe ajudar a mãe em actividades como lavar louça, cuidar dos irmãos mais novos, enfim todos os afazeres para retê-las em casa.

No que diz respeito a decima segunda actividade, com a finalidade de ter noção de conjunto. Nessa actividade identificamos que ambos os sexos procuravam parceiros do mesmo sexo para formar o conjunto. Este comportamento deve-se a uma característica desta fase do desenvolvimento, esta idade 4 a 6 anos as crianças preferem brincar com os do mesmo sexo. Segundo Maccoby e Jacklin (1987), citado por Schaffer (1996), as crianças dos dois sexos escolhem parceiros do mesmo sexo, do mesmo modo que escolhem os brinquedos que adaptam a estas tendências e com quais se sentem

confortáveis, não é surpresa que grupos de rapazes ou raparigas tendem a desenvolver estilos de interacção muito diferente.

No que tange a última actividade feita, com o intuito de ampliar o mundo imaginário das crianças (cf. actividade 13). Nesta actividade observamos que os rapazes preferiam jogar a bola do que brincar no cantinho das bonecas, dizendo que as meninas podiam ficar no cantinho e eles jogam a bola.

Richardson et al. (1982) citado por Schaffer, disse que os rapazes tendem a ser mais activos e agressivos, enquanto que as meninas são mais passivas e protectoras, por conseguinte ambos os sexos escolhem os brinquedos que melhor lhes satisfazem essas tendências comportamentais.

Ainda a autora Heilborn (1997) afirma que todo mundo acha normal que as meninas brinquem com bonecas ou cuidem dos irmãos mais novos e os rapazes brinquem com armas, carros ou joguem a bola; de um menino espera que ele seja activo ou agressivo enquanto da menina suave e delicadas.

5.3. Análises das entrevistas feitas com as monitoras⁶:

De acordo com as entrevistas feitas com as monitoras do jardim em estudo, podemos analisar aspectos proeminentes que nos permitiu chegar alguma conclusão tendo em conta os objectivos preconizados.

No que concerne a primeira pergunta (Para você o que é estereótipo de género?) a primeira entrevistada respondeu que são diferenças entre meninas e meninos, nas suas formas de comportar, enquanto que a outra respondeu de um a forma mais detalhada dizendo que é quando colocamos algumas limitações nos usos de determinados objectos ou vestuários para ambos os sexos. Enquanto que para mim são preconceitos que a sociedade em geral tem acerca dos brinquedos, vestuário entre outros, para ambos os sexos.

⁶ Não foi possível a entrevistas com uma das monitoras, porque este no momento da aplicação das entrevistas, já tinha ido de férias.

Quanto a segunda pergunta (Quando as crianças realizam actividades de mesa, costuma dividi-las por sexo ou fazem juntas?), ambas as entrevistadas deram as mesmas respostas, segundo elas as actividades são realizadas em comum, utilizando os mesmos materiais, estou de acordo com as entrevistadas, sabendo que no jardim pretende ser democrática, ensina regras e valores, e que influenciam decisivamente na formação das crianças, não devemos criar nenhuma desigualdade entre elas, mas sim reforçar os laços afectivos.

No que tange a terceira pergunta (Quando você manda as crianças para o cantinho das bonecas, manda só meninas ou os dois sexos juntos?), as entrevistadas responderam que mandam meninas e meninos juntos para o cantinho, sem divisão de sexos. Ainda de acordo com a primeira entrevistadas, quando elas chegam no cantinho cada qual desempenha uma função, os rapazes preferem desempenhar o papel do pai e também fazer as compras, enquanto as meninas preferem desempenhar funções domésticas. No meu caso, também mando os dois sexos, sem divisão de “macho e fêmea”, porque sabemos que a nossa sociedade é um pouco machista, devemos incutir nas crianças desde muito cedo que tanto meninos como meninas tem o mesmo direito, para eliminar esses preconceitos no futuro.

A quarta pergunta (Quais são os brinquedos que existem no jardim?), ambas as entrevistadas mencionaram os mesmos tipos de brinquedos.

4.1 “Dos brinquedos mencionado quais são as preferências de ambos os sexos?”

As entrevistadas responderam que os brinquedos mais preferidos pelas meninas são; bonecas e os seus acessórios, pratos, copos, colheres e garfos etc. Por sua vez os meninos preferem a bola, carros, motos e games. Eu na minha observação deparei as mesmas tendências, meninas brincam mais com objectos ditos doméstica (cuidar bonecas, arrumar a casa, passar ferro etc.), enquanto os rapazes preferem escrever no computador, jogar a bola, brincar com o carro etc.

Em relação a quinta pergunta (Acha normal um rapaz brincar com boneca e uma rapariga com carro e jogar a bola?). As duas entrevistadas responderam que acham normal uma menina brincar com carro e jogar a bola e um menino brincar com as bonecas. De entre as entrevistadas a primeira disse que, na fase em que essas crianças se encontram é normal para o seu desenvolvimento, e que não se deve definir quais são os

brinquedos apropriados para ambos os sexos, ainda afirmou que nessa fase não vê as crianças do sexo feminino a brincarem com carros mais sim, as mais pequenas, enquanto a segunda entrevistada disse que, sabendo que o jardim de infância é a base do desenvolvimento da criança, por esta razão o trabalho deve ser feito de uma forma intercalada de maneira a não houver diferenças de brinquedos para ambos os sexos, contribuindo desta forma para o não desenvolvimento de estereótipos de género nas crianças. Enquanto que na minha opinião acho normal tanto as raparigas quanto os rapazes brincar com esses brinquedos, porque só assim quanto eles crescerem vão saber que o homem pode cuidar de uma criança, limpar a casa e entre outros e uma mulher pode conduzir o carro, jogar a bola, como sabemos hoje em dia temos mulheres futebolista.

No que concerne a ultima pergunta (Quando um rapaz não quer brincar com bonecas ou uma rapariga não quer brincar com carro quais são as estratégias que vai utiliza para lhes convencer a brincar), as entrevistadas deram as respostas diferentes, a primeira entrevistada respondeu que não insiste com elas, mas que pede-lhes para escolher os brinquedos que quiserem, também há caso idêntico nos usos de materiais, principalmente os rapazes não aceitam lápis da cor rosa, ela disse que incentiva-os a utilizar, utilizando argumentos para o tal, como: hoje em dia os rapazes estão a utilizar as roupas da cor rosa e fica muito bem neles, é uma cor linda, podes pintar uma camisa da cor rosa um chapéu, um sapato, são os vestuário da cor rosa que os rapazes estão a usar muito actualmente.

Enquanto a outra entrevistada disse que coloca no lugar das crianças, ou seja indo muitas vezes para o mundo imaginário, como contando-lhes a sua experiência de criança: “quando era pequeno a minha mãe me comprava carro, e boneca para o meu irmão, no caso dos rapazes: quando eu for maior vou cuidar da minha filha, e também no caso da menina dizer que quando for grande ela vai conduzir o carro.” Concordo com a opinião da segunda entrevistada, incentiva-las a brincar com os mesmos brinquedos, principalmente no caso dos rapazes que sofrem maior pressão por partes dos colegas.

O autor afirma que os rapazes são os que sofrem maior pressão social e dos seus pares para adoptarem atitudes e comportamentos apropriados com os estereótipos do género masculino. As raparigas, embora sofram também pressão social relativamente aos estereótipos do género feminino, nem sempre se deparam com uma tão forte oposição

quando se envolvem em actividades conotadas com o género masculino. Schaffer (1996).

Capítulo VI - Conclusão, recomendações, sugestões e limitações do estudo

O trabalho ora apresentado, permite e faculta algumas informações que podem ser úteis ao sistema da educação em cabo verde no geral e muito em particular no sistema do ensino o pré – escolar no país. Os objectivos propostos pelo presente estudo foram atingidos na sua maioria, pese embora alguns deles tenham ficado por atingir, devido a factores, que constituíram por si só limitações ao estudo.

Ora o estudo permitiu de uma maneira geral conhecer, e compreender melhor a problemática do estereótipo do género no brincar da criança no pré – escolar.

Pelas análises anteriores, verificou se que a problemática do estereótipo de género no brincar da criança no pré – escolar no jardim Pokemon é evidente na medida em que nas observações feitas em diversas actividades encontramos crianças do sexo masculino recusando brincar com as crianças do sexo oposto e também recusando utilizar os materiais da cor rosa, como foram os casos das actividades 1, 3, 7 e 13.

Tendo em conta as duas entrevistadas podemos concluir que de uma forma geral que o jardim pokemon já tem feito algum esforço com o propósito de combater o fenómeno, pese embora também podemos constatar de que entre as entrevistadas existem diferenças nas respostas, ou seja a nossa primeira entrevistada responde baseada no senso comum, e, por seu turno a segunda entrevistada já tem uma resposta mais cuidada e pedagógica.

Para responder as perguntas de partidas e os objectivos do nosso trabalho, fizemos as observações das crianças no brincar e as entrevistas com as educadoras.

Ora de acordo com a nossa primeira pergunta de partida (Como o jardim-de-infância pode contribuir para transmitir as relações de género?) chegamos a conclusão que o jardim é uma instituição que pretende ser democrática e inclusiva, seria de esperar que dele estivessem cercadas quaisquer práticas discriminatórias, tanto de género, como de outros aspectos. Ora pelo nosso estudo concluímos que a tal situação não acontece, embora frequentemente os educadores disso não tenham uma completa consciência. Alguns educadores revelam algumas diferenças de oportunidades na utilização de certos tipos de materiais e na execução de diversas actividades; nas estratégias de formação de grupos de trabalho e também na forma de tratamento diferenciadas dos educadores relativamente a rapazes e as raparigas.

Sabendo que as brincadeiras e as actividades em que as crianças se envolvem marcadas pelos estereótipos dos papéis de género, analisando a prática pedagógica podemos dizer que as raparigas oferecem mais disponibilidade para se envolverem nas actividades mais esperadas, para os rapazes do que o inverso. Contudo, nota-se que, até à adolescência, as crianças preferem agrupar-se nas suas brincadeiras de acordo com o seu género.

O jardim actua na sociedade, ensinando regras e impondo valores, que todos acham correctos e importantes, e que influenciam decisivamente na formação de meninas e de meninos. O jardim não cria a desigualdade, mas reforça os laços afectivos, culturais e sociais dos indivíduos, tentando analisar as desigualdades e favorecendo o estabelecimento de uma aprendizagem dinâmica e rica.

Relativamente a segunda pergunta de partida (qual a contribuição do educador para estereótipo de género) de acordo com as entrevistas feitas com as monitoras elas não apresentaram a contribuição do estereótipos de género para as crianças, uma das monitoras respondeu que coloca no lugar das crianças só para evitar certos preconceitos, a não ser uma que respondeu que quando uma criança não quer brincar com certos brinquedos que manda-a procurar outro brinquedo a gosto. De acordo com as respostas das entrevistadas e as observações directa com as crianças deparamos com muitos preconceitos entre as crianças nas suas brincadeiras e não só, também na utilização de materiais para a realização das actividades. Concluimos que muito já se tem feito mas há mais por fazer, porque a problemática do estereótipo é um problema complexo e que ultrapassa a dimensão do jardim, ou seja envolve a sociedade no geral.

Relativamente ao objectivo (conhecer alguns factores que influenciam a desigualdade de género), de acordo com as observações e as entrevistas feitas constatou-se que um dos principais factores que influenciam essa desigualdade é as pressões dos colegas e também algumas vezes as monitoras não incentivam as crianças para não os influenciar a essa desigualdade.

No que se refere aos comportamentos que consideram inadequados para um género, os rapazes são os que sofrem maior pressão social e dos seus pares para adoptarem atitudes e comportamentos apropriados com os estereótipos do género masculino. As raparigas, embora sofram também pressão social relativamente aos estereótipos do género feminino, nem sempre se deparam com uma tão forte oposição quando se envolvem em actividades conotadas com o género masculino. Schaffer (1996).

Em relação ao objectivo (analisar a problemática da desigualdade entre meninas e meninos), para responder essa pergunta fizemos algumas observações das crianças nas suas brincadeiras e nas actividades, deparamos que as crianças já possuem uma mente estereotipada nas suas brincadeiras, no uso de certos brinquedos e também dos materiais, elas preferem agrupar sempre com os parceiros do mesmo sexo, no caso dos rapazes, não querem utilizar certos brinquedos ou mesmos os materiais, dizendo que é mais apropriado para as meninas, eles sofrem muitas pressões por parte dos seus parceiros, se um rapaz brincar com a boneca os outros ficam a lhe chamar de “mulherinha”

Longlois et al. (1980) afirmam que mesmo as crianças muito pequenas podem ficar ofendidas quando não conseguem adoptar comportamento próprio do seu sexo, para rapazes não existe maior censura do que ser encarado como “mariquinhas”. Mas eles estão sob a maior pressão por parte dos pais, que tendem a ser muito mais intolerantes em relação a comportamentos “afeminados” dos filhos do que a comportamentos “arrapazados” das filhas. As características masculinas são mais valorizadas, por isso, eles estão sujeitos a uma maior pressão do que as raparigas para corresponderem aos estereótipos culturais. No nosso caso as crianças estudadas correspondem a faixa etária 4-5 anos e 5-6 anos.

Recomendações e Sugestões:

- A separação entre os sexos, no quotidiano pré – escolar, reforça a diferença entre os meninos e meninas, e aumenta a competição sexista. A divisão entre meninos e meninas, para a formação de filas, de grupos de trabalho ou nas listas de chamada, parece um procedimento simples e inocente, mas não é.
- Quando os educadores trabalham com os materiais que contêm esses preconceitos, precisam de os complementar com outros livros ou ilustrações que proporcionam um equilíbrio ao seu programa de instrução. Quando as crianças vêem um termo masculino referindo-se ao universo das pessoas, não imaginam todas as pessoas mas sim só imaginam homens. Por outro lado quando as crianças lêem algo sobre homens e mulheres a agirem não de uma forma estereotipadas, as suas atitudes sobre o comportamento apropriado em termos de género sexual são alargadas (Scott, 1986). É evidente que podemos encontrar outras distorções noutros grupos culturais
- Evitar a divisão das crianças por sexos (menino e menina) existem muitas maneiras de se organizar filas e grupos de actividades, proporcionando meninas actividades de movimento (é conhecido o movimento das brincadeiras mas brucos é dos rapazes e mais calmas é para as meninas).
- Estimular valores nas meninas tais como: inteligência, coragem, espírito científico. Nos meninos valorizam a objectividade, a organização a solidariedade e o respeito
- Evitar as piadas ou críticas, as crianças baseada no seu género. Exemplo”você é desorganizado e suja como um menino” (para menina) “você parece uma menina” (menino).
- Observar como se manifesta as desigualdades entre meninas e meninos, na sala de actividade e actuar propondo alternativas.
- E é necessário implementar novas ideias e valores que reforçam a concepção de um mundo masculino superior ao feminino, que não limitem a capacidade e

autonomia feminina, mas que ao contrário estabelecem condições de igualdades de oportunidades para ambos os sexos.

- Para melhoria da questão do estereótipo de género apelamos que a sociedade trabalha numa só direcção em relação a estereótipo de género.

Referência Bibliográficas

Almeida J. F. (2003), *Introdução à Sociologia*, Lisboa Fevereiro 2003

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: edições 70

----- (2000). *Análise de conteúdo*. Edições 70 Lisboa

Spadek, B. e Saracho O. N. (1994) *ensinando crianças de três a oito anos*.

Beraldo, K. E. A. (1993), *género de brincadeira na percepção de crianças de 5 a 10 anos*. Dissertação de mestrado. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, são Paulo.

Bichara, I. D (1994a) *um estudo etológico da brincadeira faz-de-conta em crianças de 3-7 anos*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, são Paulo.

Bourdieu, P. (1999), *A dominação masculina*, Editora Celta Oeiras.

Carmo Herculano, Ferreira Malheiro Manuela, (1998), *Metodologia da Investigação*

CCDPA, (1997): género e desenvolvimento, www.cedpa.org

Costa, C. L. (1994) O leito de Procusto: Género, linguagem e as teorias femininas. In cadernos panu, vol.2.

Dias, C. (2000). *Estudo de casos: Ideias importantes e referências*. (online)
[http: //www.geocites.com/claudiaad/case-stud.pdf](http://www.geocites.com/claudiaad/case-stud.pdf). consultado em 12-08-07

----- (2000). *Pesquisa qualitativa – características gerais e referências*. (online)
[http: //www.geocites.com/claudiaad/qualitativa.pdf](http://www.geocites.com/claudiaad/qualitativa.pdf). consultado em 12-08-07

Fortes, S (1997) desigualdade de género no acesso a poder política, tese de Bacharelato, Uni-Piaget.

Gosso, Y. (2004). *Pexe oxemoarai: brincadeira infantis entre os Índios Parakanã*. Tese de doutorado. Instituto de psicologia da Universidade São Paulo, São Paulo.

Manso, T (2000), importância do brincar como meio facilitador do desenvolvimento, Consultado em 07 de Abril de 2009, de www.labrinjo.ufc.br/artigos%20e%20textos/at-05.htm

MEES (2006), *principais indicadores da educação*, ano 2005/2006 – Gabinete de Estudo e de Projecto (GEF), Direcção de Informação e Planeamento. Praia.

Minayo, M. C. (org), *Pesquisa social, teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ Editora vozes.2000.

Morais M.L.S. (2004). *Conflitos e (m) brincadeira infantis: diferenças culturais e de género*. Tese de doutorado. Instituto de psicologia da Universidade São Paulo, São Paulo.

Morais, M.L.S e Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. Em A.M.A. carvalho. C.M.C. Magalhães; F.A.R. Pontes e I.D. Bichara (orgs). *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil*, São Paulo

Oliveira, V. B. (2008), o brincar e criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ Editora vozes Ltda 2000.

Piaget, J. (1951). A formação do símbolo na criança Zahar editores, Rio de Janeiro, 1971.

Quinteito, M (1993) *união conjugal: a grande busca*, tese de Doutorado apresentado no departamento de sociologia da FFLH/USP, São Paulo.

Robert S. F. (2001), *compreender a psicologia*, editora McGraw-Hill de Portugal.

Rudolph S. (1996), Desenvolvimento social da criança

Schoffel, L. W. (2004), a brincadeira infantil e a sua função no desenvolvimento da criança no pré – escolar. Consultado em 07 de Abril de 2009, de [http:// www psicopedagogia Brasil.com.br/artigos- Luciana – a brincadeira – infantil.htm](http://www.psicopedagogiaBrasil.com.br/artigos-Luciana-a-brincadeira-infantil.htm)

Spadek, B. e Saracho O. N. (1994) *ensinando crianças de três a oito anos*.

Scott, Jean. (1996) *Género: uma categoria útil de análise histórica* refice S.O.S corpo

Scott, Jean. (1995) *Género: uma categoria útil de análise histórica. In educação e realidade*.

Simião, Daniel Schoroeter (2000), *género no mundo de trabalho*, mimeo

Tarugo Manuel, (2001). *Contributos para uma metodologia científica mais cuidada*, Lisboa 1900

Winnicott, D. W. (1975) o brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago.

Wolfe, Naomi (1993), *Fire with fire, Chato e windus, Londres*.

Leis consultadas:

Cabo Verde, *constituição da república de Cabo Verde, 1ª revisão ordinária* 1999. Praia. Assembleia Nacional, edição 2000.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 103/III/90 de 29 de Dezembro

Lei de Base do Sistema Educativo 1990

Guia de actividades curriculares para a Educação Pré-escolar

